

54854

163

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1993. 33. ÉVFOLYAM

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Varga István (Szeged),  
dr. Lakovár Katalin (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),  
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Halmai György (Jászberény),  
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

## TARTALOM

Dr. Bóra Ferenc: Viccstruktúra és a viccmesélés pedagógiai kérdései .....	107
Pető Ildikó: Tanítóképzős hallgatók attitűdje fogyatékosokkal szemben .....	113
Faludi Szilárd: Montessori-pedagógia .....	116
Szalontai György: Meditáció az óvodából az iskolába való átmenet problémáiról .....	119
Varczába Anna: Meddig tart a tanítható történelem? .....	121

## MŰHELY

Dr. H. Tóth István: Olvasásfejlesztő irodalomkönyv 6. osztályosoknak .....	123
Nagy Éva: A létezés perspektívái Mészöly Miklós Wimbletoni jácint című kötetének három elbeszélésében .....	128
Bódi Szabolcs: A Magyar Kultúra Napja egy drámapedagógiai osztály előadásában .....	130
Mogyoródi Árpád: Korróziós jelenségek vizsgálata a 7. osztályos technika tan- tárgyban .....	133
Dr. Szabó G. Mária—Sebőkne Józsa Mária: Egy rendhagyó szülői fórum folyta- tása .....	135

## MÉDIAPEDAGÓGIA

Faragó Péter: Egy videófilmes óra forgatókönyve .....	139
---	-----

## ÖRÖKSÉG

Dobcsányi Ferenc: Babits Mihály pedagógiai nézetei néhány vallomása tükrében ..	143
---	-----

## SZEMLE

Dr. Frick Mária—Klossy Irén: Egy népfőiskolán, Dániában .....	146
Dr. Szeléndi Gábor: A globális fejlődés és a XXI. századra nevelés .....	148
Dr. Oláh János: Mészáros István: ...Kimaradt tananyag... ..	150
Dr. Domonkos János: Patrick Moore—Ian Nicolson: A világűr titkai .....	151
Eger György: A burgenlandi magyarság rövid története ..	152
Dr. Nagy Andor: A Zizi Magazinról pedagógusoknak .....	153
Péter Etelka: Megjelentünk! .....	154

## Viccstruktúra és a viccmesélés pedagógiai kérdései

A vicc „azt a hatalmat vagy erőt jelenti, amelynek révén az ember tud valamit, tanul vagy gondolkodik”.

(A. Bierce)

### *A fogalmak értelmezése*

Jelentése szerint a vicc szó váratlan, meglepő fordulatokat tartalmazó rövid, kitalált történet, párbeszéd, mely neveltető csattanóval végződik. Sigmund Freudtól való a következő megállapítás: „Lenyűgöző hatással vannak a viccek a társadalomra. Egy-egy új vicc valósággal közérdekű eseményként hat az emberekre; úgy újságolják egymásnak, mintha legalábbis győztes csata hírét tudnák”.<sup>1</sup> Ebben az értelmezésben a vicc harci fegyver, ami felhasználható a hatalmaskodás, a látszólagos méltóságteljes magatartás leleplezésére. Az idézett tudós alpművének címe: *Der Witz und seine Beziehungen zum Unbewussten*. A címben szereplő Witz szót angolban Wit szóval fordították, s a németben és az angolban ezt a kifejezést ész, eszeség értelemben is használták. A magyar köznyelvben a vicc szó „elődje” az élc szó volt, melynek szinonim kifejezései: szellemesség, tréfálkozás, csipkelődés, adomázás, személyes élű heccelődés, neveltetés, mulattatás. A kutatók megállapították, hogy a szellemesség éles elmét, ötletességet, kreativitást, találékonyságot igényel; a vicc és a szellemesség neveltést vált ki, felfokozott érzelmi állapotot, melynek eredménye a vidámság és a derű.

Szociológiai szempontból a vicc a véleménymondás egy sajátosság módja. Egy adott időszak humorából megismerhető a társadalom közvéleménye. Mivel a viccek a társadalmi valóságból erednek — témájuk a társadalom és a benne élő ember —, nem befolyásolják a téveszmék és a politika. Diószegi György írja: „A vicc, hasonlóan több más jelenséghez és mozzanathoz, üzenethordozó; ennyiben időtálló tanulsággal szolgál a társadalom számára.”<sup>2</sup>

Műfajelméleti nézőpontból definiálja a vicc fogalmát Séra László: „A vicc mint mikro-műalkotás új, meglepő, tömör, sűrített, találó és többnyire igaz gondolatot magában rejtő forma, hatását „összjellegével” éri el.”<sup>3</sup> Sajátságos esztétikai minőség a vicc, a komikum egyik fajtája. Nyelvileg találó, sokatmondó, hatásos kifejezéseket tartalmaz, a szokásostól eltérő, látszólag képtelen gondolatokat és helyzeteket foglal magába, melyeket elmésen és váratlan összefüggésfeltárással old fel.

Sok hasonlóságot mutat a vicc és a szójáték, mindkettő nélkülözhetetlen eszköze a humoros stílusnak. A szójátékban azonos vagy hasonló hangzású, de különböző értelmű szavak kapcsolódnak össze. Egyes szavakat nyelvi és formai játék kedvéért a beszélőtársak eltorzítanak, ezzel humoros hatást érnek el. Stílushatásának alapja a váratlan ellentét a szó valódi (konkrét) és játékos (átvitt) jelentése között (azonos vagy hasonló alakú szavak, az eredeti és az eltorzított szavak között). A szójáték az azonos vagy rokon hangzású szavak jelentéssel térésének összekapcsolásával vált ki humoros hatást, a játékoság lényege a félreérthetőség. „Nem a beszélő válik komikussá — írja Szerdahelyi István —, hanem a nyelv maga. A nyelvnek az a feladata, hogy minél árnyaltabban, minél pontosabban fejezze ki mondandónkat... A

szöveg komikus, mert szójátékai leleplezik a nyelvet. Minthogy azonban a nyelv az ember műve, így az ember lepleződik le.”<sup>4</sup> Kosztolányi Dezső a szójátékot a tömeg olcsó szellemességének, kóros jelenségnek tartotta. A nagyváros megszüli a szójátékokat és ellenszójátékokat, ezek gyorsan terjednek a mindennapi kapcsolatok, a sajtó, a plakátok útján. Ha egészséges a társadalom, megteremtődik az utcai szellemesség, mely rontja, csúfolja, műveli a nyelvet. Kezdetleges, esetenként torz ez a humor, de mosolyt, nevetést fakaszt. „Ezek az emberek, akik folyton kitekerik a szavak nyakát, és kínozzák a szótagokat, és gyötrik a betűket, nem érzik a szavak és a fogalmak összetartozóságát, és bár tetszelegnek maguknak szellemességükkel, tulajdonképpen ellenképei az igazi szellemes embernek, akinek a fölénye az, hogy fogalmakban gondolkodik” — állítja Kosztolányi Dezső.<sup>5</sup>

Freud szerint a vicc elsődleges szerepe az élvezetszerzés. A viccmondás és -befogadás közben felszabaduló lelki energia mindenkor kellemes élménnyel jár. Ez nem zárja ki, hogy ugyanakkor a vicc lelki védekezés is (tréfára venni és elütni, viccnek tekinteni).<sup>6</sup>

A gyerekek és ifjak kedvelik a viccet, mely vidámmá teszi őket, melyet élményszerűen mondanak el vagy fogadnak be. A vicc aktív és passzív formában egyaránt fejleszti logikus gondolkodásukat, formálja humorérzéküket. Ha a múlt viccei bekerülnek a tanórára, a történelem humoros üzenetét továbbítják a tanulók számára. A régmúlt időszakokban élő emberek gondolkodásmódja, igazságérzete, pszichés állapota, politikai ambíciója, vágya és törekvése, agresszivitása és alávetettsége, véleménye, szabadságtörekvése a viccek ismerete által is kimutatható. A társadalmi és történelmi valóság egy része az adott időszak humorából, vicceiből is feltárul az utódok előtt.

Tanítók, tanárok, oktatók akkor használhatják fel tudatosan a nevelésben és oktatásban a viccet, ha nem tartják túl merésznek vagy lehetetlennek, hogy a humor — s benne a vicc — bekerüljön a helyi tantervekbe, tankönyvekbe, a tanórák anyagába. A vicc szellemessége jó közhangulatot teremt, s ledönti a tanár—diák kapcsolatokban a hatalomra épülő válaszfalat. Gyökeres változásokra lenne szükség, hogy a pedagógusok nevelési-oktatási módszerrepertoárjába beépüljön az élc. Mit mond erről a tanítóknak és a tanároknak az a pedagógus, aki az elsők között vetette fel a humor nevelő hatását. Zsolnai József írja: „Legfőbb üzenetem, hogy a komikum, a humor, az ironia, a vicc és hasonló dolgokat ne keverjük össze, ugyanis itt korántsem azonos szintű és minőségű dolgokról van szó.”<sup>7</sup> Tanulmányom a vicc fogalmával, szerkezetével, típusaival ismerteti meg a pedagógusokat. Ahhoz, hogy a vicc belekerüljön a nevelés-oktatás gyakorlatába, különböző életkorú tanulóknak készült válogatásokra lenne szükség. A pedagógusképzés és a pedagógus továbbképzés (posztgraduális képzés) felkészítheti a leendő és a működő óvónőket, tanítókat, tanárokat a vicc módszerként való felhasználására.

„Minden viccben megtalálhatjuk a sűrítést az egész és a rész felcserélését, a lényeg és a lényegtelen változását, (eltolását) és a kétértelműséget.”

(Séra László)

#### *A vicc szerkezete*

A vicc előkészítő szakaszában a jelző mozzanatok — a bevezető információk — elárulják, hogy a helyzet nem reális, csupán játék. A játékos keretben ágyazottan egy-két mondatban feltárulnak a szituáció körülményei, szereplői. A szóbeli vagy írásos játékos keret előkészíti a befogadásra a vicc hallgatóját vagy olvasóját. Az elmondott viccben nagy szerepe van a metakommunikációnak:

az arcjátéknak, a szem kifejező erejének, a testtartásnak, a kéz mondanivalót alátámasztó vagy félrevezető gesztikulációjának. A metakommunikáció gyakran eltereli a lényegről a figyelmet, a bevezető mondatok is „elaltathatják” a figyelő éberségét, hogy annál nagyobb legyen a felocsúdás. A vicc expozíciója akkor hatásos, ha tömör és sűrített, ha váratlanul idéz elő, és a befogadó ráhangolódik a vicc témájára.

Igazán a kifejlés szakaszában fontos a sűrités. Ebben a fázisban tárulnak fel a vicc nevetséges elemei: kulcsszavak és gondolatok, az intelligencia igénylése, a meglepetés előkészítése, a megértéshez szükséges információk közlése. A sűrités egyik technikai megoldása az „elegyítő szóképzés”, mely össze nem tartozó szavak egymás mellé kerülését eredményezi. Létrejön az eltolódás (megmásítás), abszurd helyzet és gondolat, logikai képtelenség (analízisből eredő tevedések, logikátlanság, összehasonlítás pontatlansága, konkretizálás furcsasága, az azonosság kétértelműsége), értelmetlenség feldicsérése, helytelen értelmezés, ellentmondásos érvelés, ellentétes fogalmak összetévesztése. Jelentéstorzulások jönnek létre, melyekhez jelentésbéli különbségek, kétértelműségek, értelmezési torzulások és többértelműségek járulnak. A lényeges és lényegtelen, a súlyos és súlytalan, a jelentős és a jelentéktelen felcserélődik.

A poén a vicc tetőpontja. A csattanó néhány sűritett szóval tisztázza a félreértéseket, a tényleges és rejtve maradt összefüggéseket, s ezzel meghökkenti a befogadót. A poén váratlan, érdekességét és pszichés feszültségét a meglepő hatás újraértelmezés váltja ki. A csattanó újraértelmezi az előző fázis által létrehozott állásfoglalást, ellentmond a kifejlési szakasz információinak. Egy pillanatnyi szünet következik be, majd megtörténik a megvilágosodás.

Problémamegoldást tartalmaznak a viccek, a rejtvény megfejtéséhez hasonlítanak, s élvezetük a megoldásukból áll („leesik a tantusz”). Ez az oly sokat emlegetett „aha élmény”, melynek lezajlása közben emóció-növekedés következik be. A vicc nevetséges elemei kirobbantják a nevetést. A vicc társas kapcsolatokban fejtheti ki igazi hatását. Az emberek élménye ebben az esetben nem csupán a vicc tartalmától függ, hanem attól a társas kerettől is, melyben a vicc elhangzik. A poének élvezetét a csoportok viselkedése felerősítheti, serkentőleg hat mások nevetésének látása és hallása. A viccre épülő – a poén által kiváltott – vidám hangulat örömezzet eredményez, s feloldja az emberek gátlásait.

A nevetés — a vicc befejező szakaszában — intellektuális (gondolkodási, megoldási) és emocionális hatásokat vált ki. Öröm, kellemes lelkiállapot, — majd ernyedt lazultság kíséri a nevetést. A vicc szerkezete élvezeti az aktív viccmesélőt és a befogadót a vicc technikájának megismeréséig és élvezetéig. Az ártalmatlan — tendencia nélküli — vicc örömforrása a szellemességből, a meglepő elem jelenlétéből ered. Séra László szóhasználatában: „a vicc technikája önmagában okoz élvezetet”. A tendenciózus vicc ellenségességével, rosszindulatával, agresszivitásával, támadások szervezésével kárörömet vált ki.

„Kellő gyakorlattal mesterré válhatsz.”

(Montágh Imre)

#### *Tudnivalók a viccmondásról*

A hatásos viccmesélés alapvető feltétele a vicc struktúrájának ismerete. Vannak olyan emberek, akik képtelenek hatásosan elmondani vicceket, másokból viszont „folynak” a viccek, s poénjaik — mint időzített bombák — valósággal kirobbantják a nevetést. Tönkretelhető a vicc az előzmények hosszadalmas fejtegetésével — az unalmas előkészítéssel —, a hallgató elfárad, és igazi csattanó nélkül fejeződik be a viccmondás. „Lelővi” a csattanót az a személy, aki idejekorán mint hallgató „bekiáltja” a poént. Nem mindenki bírja ki mások sikeres viccmondását, s megismétli, vagy a

már elmondott viccet kijavítja. A viccmesélés művészei csak a legszükségesebbeket közlik mondandójuk elején. Csak annyit ismertetnek bevezetőként, amennyi a poén exponálásához szükséges. A viccmondás megkövetel némi „színészi” alakítást is: a mondandóhoz kapcsolódó arcmimikát, a gesztust, a hangszínt, a hatásos szünetet, a beszédtempó gyorsítását és lassítását. A vicc sikere azonban elsősorban attól függ, miként robban a poén petárdája, elég furcsa-e — és érdekes-e — a megoldás, feltárul-e a vicc nevelés eleme, csúcsra jut-e az intellektuális és az emocionális hatás.

Vannak olyan emberek, akik a viccet fölcserélik a trágársággal. Ennek egyik megnyilvánulása, hogy megszokásból — öncélúan — alkalmazzák a nyelvi durvaságokat, trágár szavak nélkül szinte nem tudnak beszélni. A másik véglet, hogy a vicchez kapcsolva unos-untalan használják a trágár kifejezéseket. Műveletlenséget jelez, ha valaki kérkedő módon durván beszél, s viccesnek tartja a trágárság gyakori felhasználását a viccekben és a mindennapi dialógusokban. Az erkölcs és a nyelvi illem között szoros összefüggés van, az erkölcsös emberek számúzik beszédükből a bántó és közönséges trágárságokat, a nyelvi durvaságok exhibicionizmusát. Tudomásul kell azonban venni, hogy vannak olyan szexuális viccek — melyeket nem lehet finomkodva és többszörös körülírással elmondani. Ezekhez a viccekhez hozzátartozik, hogy a viccmesélő kimondja a vaskosságokat. Igényként fogalmazódik meg, hogy kerüljük a trágárságokat a mindennapi beszédben, s meg kell válogatni, hol és kinek lehet „malackodó viccet” mesélni. A gyerekeknek semmiesetre ne mondjon a pedagógus — sőt maguk se mondjanak — szexuális vicceket.

Montágh Imre írja: „A humorérzék nagy adomány. A hiú, öntelt, buta, szorongó embereket elkerüli, magukat és másokat józan kritikával szemlélő, intelligens, oldott embereket követi. Viccet mesélni tudni kell. Először is nem kell minden adomát továbbadni, amit hallottunk. Ki kell szűrni az ízléstelenségeket...”<sup>8</sup> „Az ízlés a megismerés elemibb, személyközelibb rétegéhez tartozik..., szinte tévedhetetlen lehet, éppen arról gondoskodik, amire a tájékozatlan léleknek legfőbb szüksége van, a kusza egyvelegként magukat kínáló értékek és magatartásmódok szűrésére...”<sup>9</sup> A viccek kiválogatásában és élvezésében fontos szerepet tölt be az ízlés. Az „ocsmány”, drasztikumokra épülő, másokat sértő és megbélyegző vicceket a művelt ember elutasítja.

Elítélő, megbélyegző viccek az utóbbi időben ismét „forgalomba” kerülnek. Gyakori, hogy a viccek egyes csoportok és egyének méltóságát sárba tapossák, népcsoportokat és kisebbségi sorsban élőket aláznak meg. Ilyenek a cigány-, a zsidó-, a rendőr-, a papviccek. „Mihelyt a vicc hatásának az a titka — írja Csepeli György — hogy a vicc élvezőjében valamilyen csoportra vonatkozó előfeltevés, előítélet mozgósul, nyomban megvalósul a szóban megnyilvánuló előítéletesség esete, mely mélyen sértheti azt, aki történetesen a szóban forgó csoporthoz tartozónak vallja magát. Nem minden zsidóvicc antiszemita célzatú, de igen soknak éltető eleme az antiszemitizmus.”<sup>10</sup> Az előítéletek a viccekben is jelen vannak, megkeserítik az emberek együttélését, kiváltják a türelmetlenséget, felszítják az indulatokat, a gyanúsítgatás légkörét teremtik meg, elutasító magatartásra készítetnek, bűnbaknak kiáltanak ki: etnikumokat, kisebbségeket, vallásokat, pártokat, idegeneket. Az antiszemita viccek terjesztői elhatárolódnak a másságtól, gúnyolják és kipellengérezik a különböző csoportokat, félelmet és bizalmatlanságot keltenek az eltérő népcsoportok között. Ha megjelennek a viccekben egyes emberek, rétegek, etnikumok kirekesztésére, bűnösségére utaló tartalmi elemek, a társadalmi és politikai igazságtalanságok, ellentétek kiéleződnek. „Ha a rendszerben növekszik a feszültség, ha gazdasági vagy társadalmi válság fenyeget, mindig felerősödik a szükséglet, hogy bűnbak jelöltessek ki, megneveztessek a „közgyűlölet” tárgya...” — állapítja meg Pataki Ferenc.<sup>11</sup>

A negatív érzelem különböző feszültségű lehet: előfordulhat, mint pillanatnyi fellobbanás, a legtöbb esetben azonban tartós és állandó lelkiállapot, mely kezdeti formájában lenézést, ellenérzést, megvetést fejez ki. A viccbe foglalt gyűlölet félelmet kelt, tekintélyt rombol, rágalmaz, kisebbiteni igyekszik a nyilvánvaló értékeket, meghamisít tényeket, s nem riad vissza az agresszivitástól, visszajára fordítja és megbélyegzi a legjobb szándékokat, orvul támad, gyanúsít és kipellengérez, rosszindulatúan ítélkezik.

A tanítók, tanárok, akkor tudják hatásosan elmondani a vicceket, ha felkészülnek az interpretálásra. Struktúrájukban áttekinthető, tudatosan felépített írott és elmondott viccek érhetnek el pedagógiai hatást. A jól időzített poén feltárja a nevetséges elemeket, leleplezi a kisserűséget, a korlátoltságot, az önmutogatást, a butaságot, a rosszindulatot, a pöffeszkedést, a tehetetlenséget, a jellemgyengességet, a hazugságot stb. A vicc tartalmát figyelembe véve — pedagógiai szempontból — nem kívánatos a szájbarágot, agyonelemezett, tanulságokat értelmező megbeszélés. Pedagógiai sikert jelent, ha a tanulók a saját erejükből jutnak el a csattanó megértéséig, a leleplező összefüggés élményéig. És ha a poén hatástalan marad? Az okok közül hármat érdemes kiemelni. Az első a tanulóban keresendő: nem érti meg a vicc lényegét (hiányos ismeret, lassú gondolkodás miatt). Egy másik ok: a pedagógus nem tudja célba juttatni a viccbe ágyazott mondandót, (nem elég sürített az expozíció, nem váltja ki a gyerekek és az ifjak felfokozott figyelmét, a poén nem világítja meg az összefüggést). A harmadik ok: az elmondott kis történet, „rejtvény” nem is bizonyul viccnek.

Minden pszichésen egészséges gyerek és ifjú szívesen hallgatja és mondja a jó vicceket. Ezek egy részét a diákok az előző generációtól veszik át. Más iskolák, a felnőttek, a vicclapok is terjesztik a tanulók körében a vicceket. Ma is folyamatosan keletkeznek az iskolákban új viccek. Elérendő, hogy az iskolák növendékei önszántukból — a józan észre hallgatva — utasítsák el a durva ízléstelenséget, a szexuális és egyéb trágárságot, a megbélyegző kirekesztést, az emberi méltóságot sértő vicceket. Így nem lesz szükség tiltásra, diák és pedagógus felszabadultan élvezheti, s természetes igénnyel birtokba veheti a viccet. Ehhez azonban a viccmondás technikájának elsajátítására van szükség, mely pszicho-szociolingvisztikai alaptudást és -készséget is biztosít a tanulók számára (hangmagasság, hangszín, hangerő, testhelyzet megválasztása; tekintet, hezitáció, szünet, mozdulat, gesztus hozzáigazítása a vicc tartalmához és szerkezetéhez).

„A gyerek akkor kezdi a viccekben a humort felfedezni, amikor már birtokolja az azokban alkalmazott nyelvi sajátosságokat.”

(M. Grotthjan)

#### *A vicc megértése és kedvelése*

A vicc megértésére van szükség ahhoz, hogy a gyerekek és ifjak élvezzék a vicceket. A megértés akkor következik be, ha a vicc lényegét a valóságnak megfelelően értelmezik a diákok. „Az egyén megmagyarázza magának jó kedvét (nevetését), méghozzá úgy, hogy azt teljesen vagy részben olyan ingereknek tulajdoníthassa, amelyeket kulturális környezete szóra koztatónak vagy mulatságosnak fogad el”<sup>12</sup> Ha a tanulóknak tetszik a vicc — szórakoztatja őket —, igyekszenek megismételni a befogadás élményét. Minden vicc problémahelyzet elé állítja őket, megoldást a viccben található ténymegállapítások előzik meg, ha ezek megbízhatók, pontosak, az összefüggések a poén hatására megvilágosodnak. A viccmesélő és vicchallgató minden esetben állást foglal a meglepődés, a váratlanság, a csodálkozás, a tetszés, a

bosszankodás, az indulatosság, a kételkedés hatására. A viccmegértést gondolkodási műveletek segítik elő (analízis, szintézis, összehasonlítás, összefüggéslátás, kiegészítés, általánosítás, konkretizálás, rendezés, analógia).

Vicckedvelés (humorérzék) azt jelenti, hogy a tanulók szeretik és megértik a viccet, s maguk is szívesen viccelődnek. A vicc kedvelésétől is függ, hogy milyen lesz a gyerek és ifjak szórakozási attitűdje. A derűs személyiségek felszabadultan képesek nevetni. A vicc meghallgatása és elmondása kellemes, élvezetes számukra. A vicckedvelés kialakítható és formálható. Pedagógiai feladat, hogy a tanulók élvezzék, értsék a vicceket, s „viccnézetből” is lássák a világot.

Életkori szakaszonként változik és fejlődik a gyerekek vicchez való viszonya. 3—4 évesek játszanak a szavakkal, tréfás hatást gyakorol rájuk a rím, ezért olyan rövid mondatokat ismételgetnek, amelyek végén egyszerű rímek vannak.

A 4 éves gyerekeket a nevükkel kapcsolatos tréfálkozások szórakoztatják, egy év múlva már észreveszik a kétértelműségeket, s jót nevetnek rajtuk. Az első öt évben a gyerekek „viccigénye” spontán, nem keresik, hanem „belebotlanak” a viccekbe. A 6—7 éves életkor táján már keresik — szívesen adják tovább barátaiknak és hozzátartozóiknak — a vicceket. Alkalmasak már a memorizálásra és a kulturált beszédre. 10 éves korban a gyerekek élvezik a „mélyszerkezet kétértelműségeit”. A vicc élvezete már a tartalmi paradoxonok váratlan, hirtelen megoldásából következik. W. Stern írja: „A viccmegértés valószínű bonyolult képesség, amely nemcsak az általános intelligencia fokát, hanem egy specifikus adottságot — a paradoxon, a meglepő iránti érdeklődést — is érint”. A vicc megértésében nemcsak az életkor játszik közre, hanem az intelligencia, a gondolkodás fejlettsége, a műveltség, a tanulási teljesítmények is. A 7—12 évesek vicckedvelése kibővül a különböző tendenciájú („simogató és pofonvágó viccek”), és az agresszív viccekkel is, a vicctartalom egyre fontosabbá válik a tanulók számára. A pubertáskorban — a gyerekek fejlődésének fokozatos előrehaladásával — a nyelvi és kommunikációs képességek és technikák fejlődésével lezárul a tipikus gyermekvicc-korszak, s belépnek a tanulók életébe a felnőttekre jellemző viccek.<sup>13</sup> A nevelés és oktatás által elérhető, hogy a pedagógusok és a tanulók a viccek révén ajándékozzák meg egymást percnyi örömmel és jóízű nevetésekkel. A pedagógiai tevékenységben nem lehet kikerülni az életkori sajátosságokat, az értelmi fejlettséget, az indulati tényezőket. A pedagógus közreműködhet abban, hogy olyan viccek kerüljenek a tanórákra és az iskolai foglalkozásokra, amelyek a tanulóknak valók. Az oktatók akkor végeznek kitűnő munkát, ha ifjú tanítványaik eljutnak az önálló kritikáig, s vitában képessé válnak a viccben rejlő előítéletek, hazugságok, indulatos gyűlöletek elutasításáig (a viccek kritikájáig).

Iskoláink nagy része ma még kedélytelen, tréfát kizáró, kevés nevelést nyújtó intézmény. A felnőttek a társadalmi, gazdasági, kulturális változások közepette, saját és mások jövőjét kilátástalannak látják. Munkanélküliség, infláció, bizonytalan egzisztencia keseríti meg az emberek életét, s kiváltja az országos rosszkedvet. A tényleges gondok valóban léteznek, de a mindent pesszimistán megítélő magatartásmód is teret nyert országunkban. Ennek legfőbb jellemzője, hogy mindennek csak az árnyoldalát keresik. A pedagógusok is átéli a változások gyötrelmeit, félelmeit és szorongásait. Feltételezhető, hogy mindez közrejátszik abban, hogy kitiltják a pedagógiából a viccet. „Az iskolában komoly munka folyik — mondják — s az összeegyeztethetetlen a viccel”. Tanítók és tanárok jelentős számban nevetségesnek tartják, ha valaki a vicc nevelőhatását emlegeti. A pedagógusok demokratizmus adta joga, hogy elutasítsák a tanítást-tanulást lazító nevetést.

Vannak olyan oktatási-nevelési intézmények, ahol meghonosodott a derű



és a nevetés, s ehhez a viccmondás és -hallgatás is szerényen hozzájárult. Ezekben az iskolákban a pedagógusok és tanulók vidám hangulatot, érdeklődést és várakozást tudnak kelteni a „nevetendő kultúra” igénybevételével. Akik élvezik a viccet, derűt árasztanak, s könnyen hozzáférkőznek társaikhoz. Alfred Adler írja: „Ezek azok az emberek, akiknek lényge vidám, akik nem járnak mindig nyomott kedvvel és gondokkal terheltlen, nem teszik meg környezetüket saját gondjaik hordozójává vagy tárgyává, hanem vidámságot sugároznak, és a másokkal való együttélésben az életet széppé és élni érdekessé teszik.”<sup>14</sup>

## JEGYZETEK

- [1] Freud, S.: Esszék. Gondolat Kiadó, Bp., 1982. 68. p.
- [2] Diószegi György: Társadalom humornézetben. Népszava Kiadó, 1989. 214. p.
- [3] Séra László: A nevetés és a humor pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1983. (második kiadás) 72. p.
- [4] Szegedhelyi István: Az esztétikai érték. Gondolat Kiadó, Bp., 1984. 169—170. p.
- [5] Kosztolányi Dezső: Nyelv és lélek. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1971. 17—18. p.
- [6] Freud, S.: Pszichoanalízis. Kritérion Kiadó. Bukarest, 1977. 19. p.
- [7] Zsolnai József—Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Bp. 1987. 124. p.
- [8] Montágh Imre: Mondjam vagy mutassam? Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp., 1985. 135. p.
- [9] Bárdos László: Változástörédek a tiszteletre. Vigília, 1993/1. sz. 66. p.
- [10] Csepeli György: ...és nem is kell hozzá zsidó. Az antiszemitizmus társadalomlélektana. Kozmosz Könyvek, Bp. 1991. 24. p.
- [11] Pataki Ferenc: A bűnbak-jelenség. Magyar Tudomány, 1991/10. 12. 12/3. p.
- [12] Séra László: i. m. 131. p.
- [13] Stern, W.: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. Leipzig, 1928. Vö. Séra L. i. m. 136—137., 139—143.
- [14] Alfred Adler: Emberismeret. Gyakorlati individuálpaszichológia. Gondolat Kiadó, Bp., é. n. 199. p.

## PETŐ ILDIKÓ

Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola  
Debrecen

# Tanítóképzős hallgatók attitűdje fogyatékosokkal szemben

A fogyatékoság észrevehető jelei egyfelől sajátos társadalmi magatartást váltanak ki, másfelől alakítják a fogyatékos ember énképét.

Nem természetes, nem magától értetődő, hogy a fogyatékoság külső jeleire adott társadalmi reakciók többségükben negatív előjelűek. Az utóbbi évtizedekben szaporodó, újabban hazánkban is intenzíven végzett attitűdkutatások adataiból az derül ki, hogy a sérült ember egyúttal kevésbé elfogadott is.

A különböző típusú fogyatékosokkal szemben az elutasítás mértéke különböző lehet. Richardson vizsgálatai például azt mutatják, hogy az elutasítás mértéke annál nagyobb, minél feltűnőbb a fogyatékoság külső bélyege.

A reakció függ attól, hogy milyen fogyatékoságról van szó, milyen társadalmi korban, milyen történelmi időben.

Miért riasztja a stigmatizált ember az ép embert?

Többféle feltevés lehet a válasz:

1. A legkézenfekvőbb talán az ősi magyarázat, hogy biológiailag célszerű alkalmazkodási módról van szó.

Az állatvilágban valóban megfigyelhető a sérült, a gyenge, a kevésbé életképes egyedek védelmének megszüntetése, kiírtása. Analóg lehet ezzel az emberi életből egyes afrikai törzseknek az a szokása, hogy az öregeket, akik már nem képesek hasznos munkát végezni, néhány napi étellel elküldik a pusztába, ami biztos pusztulásukat jelenti. De említhetjük az újszülöttek kegyetlenül végrehajtott szelekcióját is az ókori Spártában. Azonban a fogyatékosági bélyeggel megjelölt ember elutasításában semmi biológiai célszerűség nincs.

2. Goffmann stigma elmélete arra hívja fel a figyelmet, hogy a látható testi hibák hasonló társadalmi szelekciókat váltanak ki, mint a hajdani szankcióként végzett csonkítások. Ismertek bibliai, görög mondai, történelmi és irodalmi alakok egészen a XIX. sz. végéig. (Sámson, Cidkijahm Juda király, Ödipusz, Vak Béla, Sztrogoff Mihály.)

Csonkítással büntették meg a rabszolgát is, de vigyázva arra, hogy munkaképessége megmaradjon. Ez a szemlélet oly mélyen átjárta az embereket, hogy a testi hiba = szegénybélyeg formulát azokra is alkalmazta, akik más okból sérültek meg, vagy fogyatékosan születtek. Napjainkra többnyire tudattalanná vált az erkölcsi elutasítás.

3. Számomra leginkább elfogadható az a magyarázat, miszerint a fogyatékosági bélyeget magán hordozó ember jelenléte szorongást kelt az épben. Ezért törekszik arra, hogy ne engedje be a fogyatékos az életterébe. Ilyen „meggondolásból” szeretnek sokan úgy segíteni, hogy közben ne kelljen személyesen is találkozniuk a fogyatékosokkal. (Pl. az első gyógypedagógiai intézmények gettójellege.)

Az említett szorongásnak több oka is lehet (alaklélektan, szociális bizonytalanság, szembesülés), amelyre azonban most nem térek ki.

Az eddigiekben leírtak alapján a fogyatékosok elfogadásának és elutasításának alapja elsősorban a fogyatékoság láthatósága. Általában tekintve a fogyatékoság fajtáit (testi, érzékszervi, értelmi) elmondható, hogy minden fogyatékoságnak megvan a maga külső, figyelem felkeltő bélyege.

A fogyatékosok arányát tekintve magas számot tesznek ki az értelmi fogyatékosok. (A tanköteleskorú fogyatékosok kb. 95%-a értelmi fogyatékos.)

Társadalmilag elfogadott és gyakorolt tény, hogy a lányok és a fiúk születésüktől fogva más-más nevelést kapnak. Az így kialakult kép a lányokról: érzékenyebbek, érzelmesebbek, bizonytalanabbak, míg a fiúkról: határozottabbak, keményebbek, inkább képviselnek és vállalnak szélsőségesebb véleményt.

Ezt a gondolatmenetet folytatva feltételeztem én is, hogy a fiúk előítéletesebbek, mint a lányok a fogyatékosokkal szemben általában. Az eddig felvetődött két kérdés szintézisaként egy újabb gondolat is született: általában a fogyatékosokkal és — kiemelten — az értelmi fogyatékosokkal szemben a megítélés hasonló a fiúk között és hasonló a lányok között. Azaz: a lányok és a fiúk között külön-külön a megítélésben (általában és az értelmi fogyatékosokkal szemben) nincs különbség.

Vizsgálatomhoz a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola I. éves hallgatói közül választottam ki 15 lányt és 15 fiút. Azért választottam első éveseket, mert még előtte vannak minden pedagógiai, pszichológiai, szociológiai tanulmányoknak. Válaszaikat feltehetően egyformán befolyásolja az a tény, hogy pedagógusképzőbe jelentkeztek, és nyertek felvételt. A vizsgálati személyek kiválasztása véletlenszerűen történt. Az attitűdskálát egyenként, önállóan, iskolán kívül töltötték ki s hozták vissza. Felhívtam a figyelmüket arra, hogy nevet nem kell ráírniuk, amennyiben nem akarják.

Ordinális skálát állítottunk össze. A kérdőív az értékelés szempontjából két részből állt:

1. A párba állított tulajdonságokat csak az értelmi fogyatékosokra kellett vonatkoztatnia. A tulajdonságpár között elhelyezett 6 fokozaton kellett jelölnie saját véleményét. Ily módon rögtön szemléletesen láthatta maga előtt döntését. (Minél döntőbb-

nek érezte az egyiket, annál távolabb került a jelölés a jelzőpár másik tagjától. A párok egyik tagja pozitív, a másik negatív tartalmú volt. A „tapadás” elkerüléséért a negatív és pozitív jelleg váltakozott.

2. A második kérdőív általában a fogyatékosokra kérdez rá. Néhány megállapításban külön utalást fogalmaztunk meg egy-egy fogyatékosra azért, hogy ez is rávegye a vizsgálati személyeket arra, hogy általában gondolkodjanak a fogyatékosokról. A kérdőívben szereplő megállapításokkal az egyetértésüket öt fokozattal jelölhették.

A kérdőívek kitöltése, a kapott adatok összegzése után meglepő, az elképzeléseimmel szinte teljesen ellentétes eredményeket kaptam.

1. Feltételeztem, hogy a populációban a fogyatékosok megítélése általában hasonló, mint az értelmi fogyatékosoké. A kapott adat szerint ( $r = -0,0678$ ) a két megítélés nem szignifikáns ( $p > 0,05$ ).

2. A feltételezett eltérést a fiúk és a lányok véleményének eloszlásában a vizsgálat nem erősítette meg. A T-próbával kapott adat szerint  $t = -0,1200$ , szignifikanciája:  $p > 0,05$ . Ez azt jelenti, hogy a két csoport (fiúk és lányok) között nincs különbség. Ezek szerint a feltételezett és a neveltetésből fakadó különbségek a fogyatékos emberek megítélésében nem érvényesülnek.

3. A korreláció során kapott adatból ( $r = -0,4508$ ) számított szignifikancia:  $p > 0,05$ . Igaz, hogy az összefüggés nem szignifikáns, de a fent leírt kapcsolat tendenciájában hasonló képet tükröz.

A fiúk kétféle megítélése között nagyon jó szignifikancia mutatható ki. A korrelációs együttható ( $r = -0,6264$ ) „p” értéke 0,01-nél kisebb ( $p < 0,01$ ), azaz nagyon jó szignifikancia szintet mutat. Ezek szerint állíthatjuk, hogy az első éves, pedagógiai, pszichológiai tanulmányaik elején álló fiúk hasonló mértékben elfogadóak vagy elutasítóak az értelmi fogyatékosokkal és általában a fogyatékosokkal szemben.

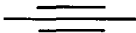
Sejthető, hogy a mért adatok megleptek. Sokáig gondolkodtam az okokon, a miérteken, magyarázatot azonban nem találtam. Legnagyobb fejtörést a második hipotézis megdőlése okozott és okoz mostanáig.

Végiggondoltam újra, hogy az attitűdöt sokféleképpen értelmezik. Abban azonban többé kevésbé minden szerző megegyezik, hogy az attitűdnek három komponense különíthető el:

- a megismerő, azaz kognitív
- az affektív
- és a viselkedési összetevő

A használt skálánkkal csak a megismerő és (a névtelenségben bízva) az affektív összetevőt tudtuk mérni, s hiányzott a viselkedési elem, amely a viszonyulást valóságos helyzetben mutatná meg.

Első éves hallgatóink mért, elfogadó attitűdje azonban így is biztató, s jó alapot ad az átlagtól eltérő, problémákkal küzdő gyerekek megismertetéséhez, a velük való bánás elsajátításához. Hallgatóink szemléletének alakítása-alakulása feltétele, hogy a felnövekvő nemzedék toleráns és természetes kapcsolatot alakíthasson ki a „más” emberekkel.



## Montessori-pedagógia

Szöveggyűjtemény jelent meg „*Montessori-pedagógia*” címen a Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetének gondozásában – *Werner András* intézeti igazgató felelős kiadásában –, írta és szerkesztette *dr. Kurucz Rózsa*. (1992., 1 000 példány – képekkel 170 oldal.) *Werner András* igazgató volt szíves tiszteletpéldányként megküldeni, amiért ezúton is hálás köszönetünket fejezzük ki.

Kissé ingatag – olykor „rázós” – terepen haladó pedagógiaoktatásunk így újabb hasznos segédeszközzel gyarapodott. Bizonyos oldalról „kiüresedett” pedagógiánkat egyre gazdagabb tartalommal tudjuk feltölteni. Másfelől a szöveggyűjtemény már csak azért is rokonszenves műfaj, mert hagyja beszélni azt, akiről szó van, ahelyett, hogy látatlanban minősítene.

Az előttünk fekvő szöveggyűjtemény jó minőségű papíron, gondosan illusztrálva, jól olvasható betűkkel és főként jól átgondolt szerkesztéssel készült. Tíz esetben hoz eredeti *Montessori*-szöveget (*Montessoritól* eddig – legjobb tudomásunk szerint – két munka jelent meg magyar nyelven): tanulmányrészleteket ad különböző szerzőktől, s részben tanulmányt részben fordításokat közöl *Montessori* legnagyobb hazai propagátorától: *Burchard-Béla*váry *Erzsébettől*.

*Burchard-Béla*váry *Erzsébet* „Új utakon” című cikkében (Nemzetközi Közoktatás 1931. május – OPKM 729 059) arról ír, hogy „Annak a pedagógiának, amely a cselekvő gyermeket állítja munkája középpontjába, és ezzel szemben a tanítótól csak passzív útmutató s irányító munkát vár, legeredetibb és legkonzekvensebb megvalósítója *Montessori*. Mint e cikkből megtudjuk (1931-ben) Angliában mintegy 10 000 iskolában tanítanak e módszer szerint. Hollandiában nincs nagyobb város, ahol ne lenne *Montessori*-iskola... az Egyesült Államokban se szeri, se száma a *Montessori*-iskolának. Ezek valóban olyan országok, amelyeket nem lehet az irrealitás vádjával illetni. Németországban, Dániában, Svájcban, Olaszországban, Ausztriában, Spanyolországban is számos ilyen iskola van. A román kormány ösztöndíjat folyósít azoknak, akik *Montessori*-kurzuson akarnak részt venni. Van *Montessori*-iskola Jáva szigetén, Kínában és Indiában. (57. o.)

Hazánkban először *Várnai Sándor* publikált a *Montessori*-féle kisdednevelésről a *Kisdednevelés* 1912. 3. sz.-ban.

Elsőként a *Ferencrendi Mária Misszionáriusok* rendezték be VII., *Hermína* úti rendházuk óvodáját *Montessori* eszközeivel szintén 1912-ben. Ezt *Burchard-Béla*váry *Erzsébet* *Montessori*-intézete követte 1926-ban.

Ami a szakirodalmat illeti, *dr. Kurucz Rózsa* az alábbiakat sorolja fel:

1. *Bardócz Pál*: *Dr. Montessori nevelési rendszere és módszere*. Bp., 1924.
2. *Kiss József*: *Montessori Mária nevelési rendszere* Bp., 1930.
3. *Mester János*: *Az olasz nevelés a XIX. században* Bp., 1936.
4. *Montessori Mária*: *Az ember nevelése*; Szerkesztette: *Vág Ottó*, Bp., 1978.
5. *Montessori Mária*: (aki két ízben Magyarországon is megfordult) *Módszerem* kézikönyve, Bp., 1930.

Az igényesebb böngésző *Montessori* főbb műveinek tételes felsorolását megkapja a *Pedagógiai Lexikon* L–Q kötetében (Akadémiai Kiadó 1978).

Különben hazánkban első ízben 1932 áprilisában alakult Magyar *Montessori* Egyesület; titkára *Kiss József*, alelnöke *Kenyeres Elemér* lett.

Montessori Mária (1870—1952) pedagógiájának legfőbb kulcsfogalma a gyermeki szabadság: a — hagyjátok fejlődni —. Ezt a Rousseau óta jelentkező irányvonalat *Litt* szellemesen úgy aposztrofálta, mint — nevelni vagy nőni hagyni — (A laissez faire liberális demokratikus pedagógia jeles úttörője. Nagyságrendben Rousseau és Pestalozzi után következik).

Kiemelkedő tanulmányozója — előbb a fogyatékos, majd a normális — gyermekeknek. A gyermektanulmányra alapozó pedagógia képviselője, aki pedagógiáját lélektani megfigyelésre és nem utolsósorban biológiai, asztropológiai (ebből habitált mint egyetemi magántanár), antropometriai alapokra kívánja építeni. Igaz: vallásos, egészen a miszticizmusig, amit bírálói (többek közt Hessen, W. Stern, Sprenger) éppúgy félőnek neki, mint másfelől — paradox módon — intellektualizmusát, naturalizmusát és azt, hogy a gyermek fantáziáló játéka helyébe a munkát iktatja. Azt meg egyenesen nonszensznek érzik, hogy *óvodásoknak didaktikát alkot*.

Natorp, (marburgi) professzor sem volt azonban utolsó elméleti szakember, márpedig szerinte Montessori nevelői tapintata sok olyan dolgot láttatott meg vele, amelyet más addig észre sem vett. „Pestalozzi óta — mondja — egy nevelő elvei sem épültek olyan egészséges és komoly alapra, mint Montessorié. „Olyan kevés az iskolában a gyermeki szabadság — így Montessori —, hogy a megfigyelő nem tud bepillantani a gyermeki lélek káprázatos világába.”

Montessori a modern kísérleti lélektanból merít, de legalább annyira a francia forradalom idején élt két orvospedagógus — Itart és Séguin — módszereiből (és eszköztárából), akik fogyatékos gyermekeket tanítottak.

A szemelvénygyűjtemény végén megjelenik a Montessori-féle gyógypedagógia, az a tudományszak, amelyből pályája kezdetén kiindult, hogy 70 éves fejjel majd visszakanyarodjon hozzá.

Mielőtt utasítást adna, engedelmességet várna: megfigyel. Adjunk alkalmat a gyermeknek a foglalkozásra — úgymond —, és várjuk meg, mit csinál. Ha semmit sem csinál, akkor is hagyjuk békében, majd annál inkább fog dolgozni, ha hozzákezd. A tanító legnehezebb feladata a nyugodt várakozás.

A Montessori-iskolában — írja Kiss József — a gyermeki szabadságnak kettős értelme van. Az egyik a gyermek szabad mozgása. A másik a gyermek foglalkozásának a szabad megválasztása. Letörölheti asztalát, megöntözheti a virágokat, kimehet a kertbe, vagy énekelhet, számolhat stb. Szabadságra, a más, a másik megbecsülésére és békére nevelt. (Még levelet is írt a különböző kormányoknak.) Nem csoda, ha a harmadik birodalom totalitarizmusa rossz szemmel nézte, intézményeit bezárta. (Ehelyütt jegyezzük meg, hogy elméleti bírálói többnyire csak egyik-másik könyvét ismerték és nem a gyakorlatát).

Montessori 10 éves politikai emigrációját Spanyolországban (Barcelona) és Amerikában töltötte. Nem télenül. (Jól beszélt spanyolul, franciául, angolul.) Montessori elveit leginkább az angolszászok értették meg.

A leggyakoribb ellenvetés Montessori pedagógiájával kapcsolatban az, hogy hogyan lehet az iskolában rendet, fegyelmet tartani, ha a gyermeket *szabadjára engedjük*. Montessori válasza: a mi rendszerünknek más a felfogása a fegyelemről. Nem nevezünk senkit fegyelmeztetnek azért, mert mesterségesen némaságra és mozdulatlanságra kárhoztatták, mint egy paralytikust. Az ilyen meg van bénítva, de nincs megfegyelmezve. „Az igazi fegyelemnek a munka tör utat.” (Eleinte csakugyan sokan félreértették Montessorit, és ez sok bajt okozott. Az anarchista szabadossággal szemben Montessori megmagyarázta, hogy a szabadság ugyan nyílt parancs és tilalom hiánya, de az a fejlesztő tevékenység, az aktivitás és az önbizalom gerjesztője kell hogy legyen. „Az a legjobb tanító — mondotta —, aki a legkevesebbre korlátozza saját tevékenységét”, — tudniillik a

gyermeki tevékenységek kibontakoztatása végett. A tanító tehát szerepet vált. Az előtérből a háttérbe kerül, a parancsolgatást sugalmazásra, ösztönzésre, a prédikációkat példára, bemutatásra, a tanulók tevékenységének megszervezésére cseréli föl.

A szabadság mellett az önnevelés (amelyről külön könyvet is írt), az önművelés *Montessori* kulcsfogalmai. A tanító adja meg a gyermeknek a lehetőséget, hogy önmagától fejlődjék, anélkül, hogy az övénél erősebb akarat folyton irányítaná. A tanító legyen a gyermek segítője, de ne formáljal. A gyermek fejlődéséhez adjon példát, mintát, ösztönzést, késztetést, megfelelő eszközöket és környezetet, de semmit se októjjáljon. Nem nehéz itt a *gyermektanulmányon orientált reformpedagógiát* tetten érni.

Burchard-Béla-váry Erzsébet írja: „Montessori-módszer és tanmenet csaknem ellentétes fogalmak. A tanmenetnél a logikus és időbeli elrendezés a fontos — a *Montessori*-módszernél a gyermek fejlődésének fokozatai. A *Montessori*-óvoda és iskola is készít magának munkatervet. A szöveggyűjtemény egy napi „órarendet” is közöl. Csakhogy az anyagot nem időben sorakoztatja, nem osztályokra vagy egyes órákra elkülönítve dolgozza fel, hanem fejlődési szempontok szerint csoportosítja. (Nagy László didaktikája is gyermekfejlődéstani alapon nyugszik. Amint az ismeretes, Nagy László a 8 osztályosra tervezett alapfokú iskola tananyagát nem tantárgyi bontásban, hanem életkori ciklusokban adja meg). Talán az sem véletlen, hogy a reformpedagógusok között sok az orvos-pedagógus. E tekintetben Német Lászlóra is utalnunk kell, aki szintén fiziológiai-pszichológiai-szociológiai didaktikát álmodott meg, különös tekintettel a gyermek pszicho-szomatikus fejlődésére, és az egyes didaktikai eszközökhöz kapcsolja.

Az *eszközhasználat* sarkalatos kérdés itt — csakúgy, mint a *környezet* kérdése.

*Montessorinál* a didaktikai eszközökben (hengerek, fakocka, fahasáb, rudak, kötél, hinta, csiga és lépcső, mértani testek, szabad polcok stb.), használatuk módjában van lefektetve a „tananyag”. A *taneszközök mintegy a tanterem berendezéséhez tartoznak, és nem szemléltetésre valók, hanem arra, hogy a gyermekek vegyék elő őket, és dolgozzanak velük.*

Egyik tevékenységből, játékból, babrálásból, kombinálásból, munkából folyik a másik. Színes papírok, kivágások, gyöngyök, pálcikák stb. Manipuláció közben és által tanul meg írni, olvasni és számolni.

A gyermekek itt nem egyszerűen azt csinálják, amit akarnak, hanem megtanulják azt, hogyan lehet saját érdeklődésüktől vezettetve önállóan értelmes feladatokat megoldani. Saját sikeres feladatmegoldásokkal nevelik magukat — és egymást —, s így lesznek alkotásaikkal saját maguk alkotói.

Hogyan lehet zaj, csörömpölés, elcsöppögés nélkül felszolgálni a reggeli kakaót; hogyan lehet zúrzavar nélkül kivinni a székeket a kertbe; hogyan lehet növényt, állatot ápolni, fűrni-faragni, takarítani, magukat és eszközeiket tisztán tartani, mosdóval, seprűvel, fésűvel, lapáttal ésszerűen és takarosán bánni, eseményeket elevenen elmesélni, játszva tanulni, belefelejtkezni abba, amit — és ameddig — érdeklődéssel csinálnak. „Nini, már tudok írni.” Leír három szót, és odahívja a többieket: mindenkinek meg kell csodálnia a *teljesítményt*.

A szülők, a tanítók parancsa — tiltása, dicsérete és rosszallása, büntetése és jutalmazása csak külsőleges — heteronom — morálra, engedelmességre, beletörődésre vezet. Az igazi (autonom) morál belülről, a munka folyamán és folytán fejlődik ki. Foglalkozásaik közben a gyermekeknek állandóan tekintettel kell lenniük egymásra. Önzetlenül segítik egymást, és mindegyik tiszteletben tartja a másik foglalkozását. *Montessori* kritikusai is elismerik tanítványainak szociális érzékenységét.

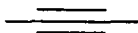
*S a környezet?* Ezt a felnőttnek kell gondosan megterveznie a szőnyegtől, a függönytől, a virágos kerttől, az asztaltól, a székektől valamennyi mindennapos használati tárgyig. Legyenek a gyermekek korához, érdeklődéséhez, teljesítőképességéhez méretezve;

legyenek praktikusak és tiszták, esztétikusak. Ez lesz ugyanis a gyermekek háza, a híres Montessori-féle *card dei bambini*.

Még valami. Az egyénnel való egyéni foglalkozás, az egyéni bánásmód nem „lózung” itt, hanem élő alapszabály — egészen a személyi lapok vezetéséig, a heti és havi rendszeres pszicho-szomatikus mérésekig, az *egyéni ütem szerint való baladás elismeréséig*. Ne feledjük: Montessori volt Olaszország első női orvosa. Szóval: orvos-pedagógus. Szerencsés „keresztvezetés”.

A koordináták, amelyek közé *Montessori* beállítható: „visszafelé” nézvést *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Itard*, *Séguin*. Előre nézve: *Dalton-terv*, *Winnetke-terv* és a svájci, ún. „vidám” iskola. Mert *Helen Parkhurst* és *Washburne* is *Montessori*-tanítványok voltak.

A tanítványok — mint mesterük — most élik reneszánszukat.



SZALONTAI GYÖRGY

Ötvös József Tanítóképző Főiskola  
Baja

## Meditáció az óvodából az iskolába való átmenet problémáiról

A címben jelzett probléma nem újkeletű. Valószínűleg jelentkezett már az óvodák létrehozása idején is, bizonyos azonban, hogy már 1928-ban foglalkozott a témával Bardócz Pál és Angyal Malvin „A magyar kisdiednevelés vezérkönyve” című szakkönyvében. (Bp. Székesfőváros házinyomdája, 1928.) (L. Oláh Emőd, Módszertani Közlemények 1992. 5. számában közölt cikket!)

Egyre nyilvánvalóbb az is, hogy közoktatásunknak évtizedek óta egyik legsúlyosabb gondja az a minden szakember által felismert „törés”, mely az óvodából az iskolába lépő gyerekek fejlesztésében bekövetkezik. Évtizedek óta tanúi lehettünk azoknak a próbálkozásoknak, melyek tüneti kezelésként e szakadék áthidalására történtek. Mint tudjuk, ezek a kísérletek nem vezettek eredményre, mert nagyrészt adminisztratív utasításokban előírt, formális akciókban nyilvánultak meg, s ezek az akciók a probléma gyökereit nem érintették. A gyökereket illetően magam arra a megállapításra jutottam, hogy a két alsó fokú intézmény kétféle, elvileg különböző eszményt képvisel, kényszerpályáján azonban mindkettő tudathasadásos módon működik. Durva megfogalmazásban ez a különbözőség úgy fogalmazható meg, hogy az óvoda deklaráltan nevelő intézményként határozza meg magát (helyesen), az iskola pedig oktató funkcióját tekinti elsődlegesnek. Ugyanakkor annak vagyunk tanúi, hogy az óvoda a felülről jövő nyomásnak engedve egyre többet vállal fel az iskola oktató funkciójából, az iskola pedig deklaráltan, de nem megvalósítottan (elvileg mindenképpen helyeselhető módon) hirdeti a nevelő funkció megtartását. Az iskolai gyakorlatban azonban már az 1. évfolyamtól kezdve drasztikusan háttérbe szorul — az életkori sajátosságokat is figyelmen kívül hagyva — a nevelő szándék, s diktatórikus, agresszív pozícióba kerül az oktatás. A nevelői aktusok csak a deklarált elv kényszerében, függelék gyanánt, nemritkán mondva-csináltnak kapcsolódnak a folyamathoz.

Véleményem szerint alapvetően ez az oka annak a sajnálatos jelenségnek, hogy míg közismerten általános a kisgyermekek örömteli, büszke várakozása az iránt, hogy „összel már iskolások lesznek”, alig félévi iskolai tapasztalat után idegbajos, szorongó, hajszolt

elsősökké válnak, akiknek a teljesítmény szorításában már játszani sincs idejük, erejük, kedvük. Meggyőződése, hogy szülő, nevelő, külső szemlélő számára egyaránt szív-szorító látvány a háti táskájában tíz kilónyi tudományt cipelő picurka kis elsős az utcán, még szívszorítóbb lenne magunknak is végigülnünk a tanítási órákat, melyek az oktatás bővületében a koravén kis tudósok eszménye irányában követnek el mindent a torz személyiség létrehozása érdekében. De erről nem a tanítók tehetnek. Ők kényszerpályán mozognak, melynek a fentebb jelzett tudathasadásos állapot (nevelés-oktatás tisztázatlan prioritása, illetve összhangja) működésén túl egy, a legfelsőbb (egyetemi) elvárásoktól lefelé ható nyomás a legfőbb jellemzője. Az egyetem elégedetlen felvételezői előképzettségével, a középiskola elégedetlen a nyolcadikosok előképzettségével, a felső tagozat az alsó tagozatával, az alsó tagozat pedig panasolja, hogy az óvoda rosszul készítette fel az iskolára.

A témában jelzett problémát illetően ez felsőbb szinteken is, az óvoda és iskola között azonban különösen az alábbiakban manifesztálódik:

1. Az érintett óvónő (feljebb tanítónő, tanár, középiskolai tanár) számára presztizskérdéssé válik, hogy egy szinttel feljebb miként ítélik meg előkészítő munkáját.
2. Az effajta megítélés mércéje mai iskolarendszerünkben az átadott (esetleg bedresszírozott) ismeretanyag. Neveltségbeli, mentális, a gyermeket mint harmonikus egészet szemlélő szempontok fel sem merülnek.
3. A megmértetés (a pedagógus munkájának megmértetése is) kizárólagos mércéje a tanulóba táplált tételes tudásanyag. Ez szorosan kapcsolódik a hozott osztályzatokhoz, az *általános* érdemjegyekhez a bizonyítványban.
4. Ez utóbbinak következményeként permanens harc folyik nevelők, szülők, s kettős kényszerből a gyermekek között is a jobb (lehetőleg ötös) osztályzatokért. (A jobb osztályzatokért folyó harc témája külön tanulmányt érdemelne.)

Az egész fenti mechanizmusnak súlyosan negatív következménye egy *lefelé ható presszió*, melynek következtében a középiskolában az egyetemi elvárásokra kacsintva egyetemi szintű tananyagot taposnak bele a gyerekekbe, a felső tagozatban a csak középiskolában szükséges tananyagot tanítják, s a legalsóbb szinten, az óvodában ugyanezért egyre nagyobb tért hódít az oktató-attitűd.

Az eddig jelzett okok között tehát az átmenet problémái közül elsősorban az intézmény irányultságának (oktató—nevelő—oktató és nevelő—nevelésbe épített oktató, stb. szándék) tisztázatlanságát, s ennek az életkori sajátosságokból eredő konzekvenciáinak figyelmen kívül hagyását tekintem elsődlegesnek. Másodsorban azt a lefelé ható agresszív nyomást, mely az oktatás magasabb szintű művelését elvárásaiban egy alacsonyabb szintre kényszeríti. A jelenlegi negatív képet azonban más tényezők is színezik. Mai közoktatásunkban feltűnő jelenség, hogy szinte egyeduralkodó szerephez jutott az embernevelésben a racionális gondolkodás fejlesztése az intuitív agyfunkciók rovására, sőt kiiktatására, s ezzel párhuzamosan a közvetlenül haszonelvű képzés az általános, a harmonikus, lelkiekben is gazdag ember rovására. Közoktatásunkban is megnyilvánul a „két kultúra” konfliktusa, egyelőre domináns módon a ráció javára.

Az átmenet problematikájában is feltűnő módon felismerhető, hogy iskolarendszerünk privilegizáltan a bal agyféltekés intellektuális tevékenységre épít, elnyomja a jobb agyfélteke érvényesülését. A racionális bal agyfélteke normális működése során a neokortexen keresztül állandó, termékeny kapcsolatban lehetne a jobb agyfélteke intuitív termékeivel. Iskolarendszerünk mai szemlélete azonban legalábbis figyelmen kívül hagyja, gyakran azonban elhanyagolja, vagy el is fojtja a jobb agyféltekés gondolati tevékenységet. Ez különösen káros az 5—10 éves életkorban, amikor a gyerekek többségénél még nem alakulhatott ki a logikus, racionális gondolkodás, ismereteik is sze-



gényesek még a megalapozott, hiteles racionális következtetésekhez. Az átmenet idején a tanulók nagyrészt érzelmi, intuitív oldalról közelítik meg a világ dolgait, az iskola csak rájuk kényszeríti a „tisztá ész” logikáját.

Ugyancsak tisztázandó a „játékosság” mibenléte és alkalmazása az átmenet problematikájában. Az elv lényegét illetően ugyanis az a tapasztalatom, hogy az alsó tagozatos nevelők vagy félreértik, vagy trehányóságuk igazolásaként alkalmazzák – ritka kivétellel. A játékosság elve a témában jelzett életkorban az egyik legfontosabb alapelv. Lényege az, hogy valamennyi nevelési-, sőt oktatási feladatunkat (különösen ebben az életkorban, egészen a 7–8. életévig) elsősorban játékos szituációkba ágyazottan tudjuk megoldani. Ebben az értelemben a játék mint pedagógiai aktus nem önmagáért való, valami passzív kikapcsolódást jelentő tevékenység, hanem hatékony kerete nevelési és oktatási feladatainknak. Ez utóbbi szemlélet az átmenet idején (legalább az 1. és 2. évfolyamon) elengedhetetlen lenne, az általános gyakorlatban azonban nem így valósul meg. Jó esetben is az a leggyakoribb, hogy már 1. osztályban is csupán lazításképpen váltakozik a „komoly munka” a lazító szándékú játékkal.

Sokan azt sem tudják, hogy az igazi játék mindig komoly normákhoz, feltételekhez kötődik, s ezzel önmagában is széles körű nevelési hatásokat produkálhat, s rengeteg ismeret megszerzését, képesség kimunkálását teszi lehetővé. A „hagyom, hadd futkározzanak, játsszanak” — nevelői attitűdje indokolt lehet, de nem ebbe a pedagógiai kategóriába illeszthető elem.

A témakörnek számtalan egyéb aspektusa vár még tisztázásra. Magam egyelőre csak ezeket vetem fel átgondolásra, megvitatásra, mint lehetséges tényezőit a szorító problémáknak. A felvetett gondolatokat magam is csak a helyzet tisztázásának igényével sorolom. Receptet nem adhatok. Annyit gyanítok csupán, hogy a megoldás elsősorban teljes iskolarendszerünk átstrukturálásában, a nevelés és oktatás viszonyának (életkori sajátosságokhoz is jobban igazodó módon történő) kimunkálásában rejlik. Legalább ilyen mértékben tartom fontosnak azt is, hogy az átmenet idején érintett nevelők (óvónők — tanítónők) az informális nyomás ellenére is — a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően — vállalják fel tudatosan azt a tényt, hogy az 5–8 éves gyerek nem „kisméretű felnőtt”, s hogy az egyetemen azt is tudni kell, amit egy óvoda is tud (s ez fontos!), de az óvodában még nem kell tudni azt, amit az egyetemen kérnek számon.

---

VARCZÁBA ANNA

Kőrössi József Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola  
Szeged

## Meddig tart a tanítható történelem?

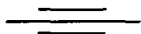
Az osztrák legfrissebb történelemtankönyveket lapozgatva egy ma nálunk nagyon aktuális kérdésre is választ kaphatunk, tudniillik arra, hogy meddig tart a tanítandó és tanítható történelem. 1848–49 és 1956 forradalmi és szabadságküzdelmei után ugyanis 1989-ben kerültünk ismét a *figyelem középpontjába*, az újságok címlapjaira. A négy évvel ezelőtti fontos eseményekről a következőket olvashatjuk egy 1990-ben megjelent tankönyvben:

A Szovjetunióbeli változások (pl. a gorbacsovi peresztrojkával és glasznoszttyal egybekötött elfordulás a Brezsnyev-doktrínától) „kétféle módon hatottak a kelet-európai népi demokráciákra: példaként és mintaként is. Az itt állomásozó szovjet csapatok beavatkozásától nem kellett többé tartani, és az többé nem is következett be. Éppen

Magyarországon, amely a szovjet intervenció első áldozata volt, járt a legtartósabb következményekkel ez a tény. Az ország már a 70-es években, az akkori kommunista vezetés által megvalósított fogyasztásbarát gazdaságpolitikával "a keleti tábor legvidámabb barakkja" lett, és a Szovjetunióbeli gorbacsovi reformok adták a lökést az egyre gyorsabbá váló fejlődésnek, amely példaként szolgált a szovjet befolyási övezet más országaiban folyó hasonló eljárásokhoz: a régi pártvezetés leváltása, új politikai csoportok alakulása, régi demokratikus pártok újjászerveződése, a kommunista párt reformpárttá alakulása, a népi demokrácia eltörlése, szabad választások lebonyolítása és a „vasfüggöny” eltávolítása. A szimbolikus átjárhatóság nyugat felé 1989 augusztusában gyakorlati bizonyítást nyert: tízezer keletnémet állampolgár, aki az érvényes vízumszabadsággal élve Magyarországon nyaralt, a magyarok támogatásával és saját kormánya akarata ellenére Ausztrián át az NSZK-ba utazott.” (*Göbhardt—Cbojka: Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 8. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart (A. Aufl.)*. Bundesverlag Ueberreuter, Wien, 1990. 140. o.)

Ugyanez év novemberében áttörték a Berlint kettéválasztó, gyűlölt jelképpé vált falat is. Ebben a tankönyvben (amelynek *kéziratát 1990 áprilisában zárták le*) szerepel egy cikk is a magyar belpolitikai helyzetről, melyből megtudhatják az osztrák tanulók, hogy napjainkban hazánk legsúlyosabb problémája az eladósodás, a fizetési mérleg hiánya, a növekvő infláció, amely súlyos szociális feszültségek forrása: a tömegessé váló munkanélküliség és az elnyomorodásé. (Uo., 141. o.: a Budapesti Rundschau 1990. január 2-i számából idéznek a szerzők.)

Gyakorló tanárként is érint a probléma: *meddig tart a történelem?* A felelet kézenfekvő: *a történelem a jellel ér véget*, és a jelenből kiindulva tudjuk rekonstruálni a múltat. A múlt ugyanis változtathatatlan, s a múltnak a változtatható jelenből támadó jövővel vagyunk adósai. Ha abból a feltevésből indulunk ki, hogy a történelemtanítás nem más, mint a történettudomány eredményeinek a diákok életkori és intellektuális fejlettségének megfelelő kifejtése, rendszerezése, akkor kettős, nehéz feladat előtt áll a történelem-oktatás: meg kell írnia az 50-es évektől a 90-es évekig tartó korszak eddig jórészt megíratlan történetét, és korszerűsíteni kell tankönyveinket ideológiai és módszertani szempontból. A történettudományi munka azonban forrás- és időigényes, várhatóan tehát még évekig nélkülöznünk kell a napi munkánkban az értékálló, direkt politikától mentes kézi- és szakkönyveket. (Ennek hiánya viszont elbizonytalaníthatja az oktatást; de egyben ösztönzést is adhat helyi iskolai közösségeknek az önálló tankönyvíráshoz.) Amíg tudományos szempontból nem kellően feltárt közelmúltunk története, felmerül a kérdés: a tanítandó és a számonkérendő tananyagban hol húzzuk meg a határt: 1948-nál, 1956-nál vagy esetleg 1990-nél. Az 1956 utáni időszakot is tanítani kell (pl. a jelenlegi struktúrát, a magyar alkotmányosság alapintézményeit és működési rendjét), de nem szorosan vett történelemként, hanem társadalomismeretként. A fentebb idézett osztrák történelem és társadalomismereti tankönyv a bizonyíték arra, hogy a gyakorlatban is megvalósítható a napjainkkal záruló történelemoktatás. S ha szakítunk azzal a tévhittel, hogy van univerzális történelmi tudás, és helyette elfogadjuk, hogy eltérő felfogások vannak, és az eltérő felfogásokhoz tartozó korrekt forrás- és tudásanyag, akkor talán belátható időn belül megoldódik ez a fontos elméleti és gyakorlati probléma. (Vö. *Kojanitz László: A történelem a jelenig tart. Beszélgetés Gerő Andrással és Gergely Andrással. Iskolakultúra, 1992/16.*)



DR. H. TÓTH ISTVÁN

Tanítóképző Főiskola  
Kecskemét

## Olvásásfejlesztő irodalomkönyv 6. osztályosoknak

Olvásásfejlesztő irodalomtanításunk középpontjában az ifjú olvasó személyisége áll. Éppen ezért sokféle információ, szövegmű feltárására, értelmezésére, befogadására készítjük a tanulókat. Tapasztaltuk, hogy az olvasás kondicionálásának, az olvasásszokás működésének elsősorban nem a nagy terjedelmű, a minél hosszabb szövegek teremtik meg a fejlesztési feltételeket, hanem a gondolkodva olvasás, az értelmes szöveg-, információfeldolgozás a kognitív és affektív tulajdonságok egyidejű figyelembevétel.<sup>1</sup>

Az olvasásfejlesztésről nemcsak beszélni kívántam, hanem konkrét taneszközökkel segíteni is. Ezért írtam meg a *Mese és valóság*, majd *Az Élet él és élni akar* című, 5., illetve 7-es tanulóknak szóló olvasásfejlesztő irodalomkönyveimet. Most a 6. osztályos gyermekeknek szánt *Vágy—küzdelem—győzelem* címűből adok ízelítőt. Hogy az érdeklődő irodalomtanárok könnyebben tudjanak tájékozódni a bemutatandó művelődési anyag előzményeiben és a követő fejezetekben is, lássuk a rövid tartalomismertetőt!

Az első fejezet a népi kalendárium világába, a jeles napok szokásrendszerébe kalauzolja az olvasókat *Év múlik, évet ér...* címmel. Nemcsak a jótékony év eleji ismétléshez, hanem a könyv-, könyvtárhasználati ismeretek elmélyítéséhez is hozzá akarunk járulni ezzel a fejezettel.

A továbbiakban, *A töprengő—kérdező—kutató ember* című olvasmány s a kapcsolódó feladatrendszer a régi korok irodalmába vezeti a mesés kalandoktól mindinkább, remélhetőleg nem bánatosan megváló 6. osztályosokat.

Ez a fejezet több részből áll, most a *Mélységes mély a múltnak kútja* címet kibontót olvashatja az érdeklődő, az olvasásszokás fejlesztését célul tűző irodalomtanár. A folytatás a *balladák* forrásvidéke. Ezután a *Toldi* című elbeszélő remekmű bemutatása következik. Hasonlít a munkáltatás az 5-es könyvemnek a „János vitéz”-hez készített feladattípusaihoz. A továbbiakban a 16—17. századi függetlenségi mozgalmak idején keletkezett irodalmunk vázlatos áttekintésére kerül sor, az úgynevezett *régi korok irodalmából* lépünk a *felvilágosodás magyarországi fejlődéstörténetébe* Fazekas Mihály és Csokonai Vitéz Mihály segítségével.

Mindvégig figyelemmel leszünk a verbális kommunikáció részterületeinek permanens fejlesztésére, kivált az olvasás, az olvasásszokás kondicionálására. Nem mondunk le az írásbeli szövegszerkesztés, illetőleg szövegalkotás gyakoroltatásáról sem. Így összhangban maradunk a *diagnosztikus vizsgarendszer* 6.-osoknak kidolgozott, sikeresen alkalmazott szemléletével és tételbankjával.

Nagy a felelősségünk!

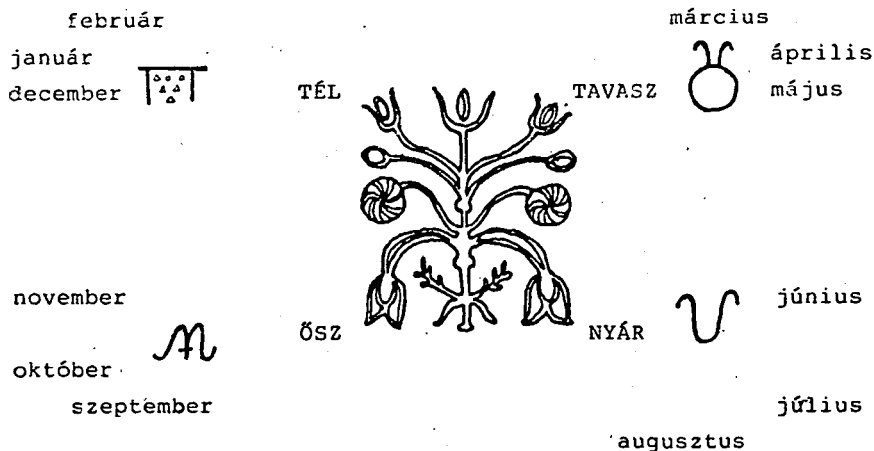
S egyre fontosabb lesz annak tudomásul vétele, hogy az olvasó értékítéletének alakításához türelemmel, tapintattal, hatékony módszerekkel, a konkrét személy aktuális tudásához igazodva közeledjünk! Ébresszük ifjú olvasóinkat, tanítványainkat *Friedl István* bölcs gondolatainak (2) jelentőségére: „Olvasni jó, de nehéz. És felelősségteljes. Mert olvasásunk hagyományt szentesíthet, új hagyomány létesüléséhez járul hozzá, előítéleteket foszlathat szét, új előítéleteket teremthet, műveket emelhet, ejthet.”

A továbbiakban izelítőül egy-egy részletet mutatok be az olvasásfejlesztő irodalomtanítás programot már ismerő pedagógus társaimnak, a *Vágy—küzdelem—győzelem* című, a 6. osztályosoknak készített irodalomkönyvemből.

ÉV MÚLIK, ÉVET ÉR... c. fejezetből  
(Részlet)

AZ IDŐ MŰLÁSA...

Év múlik, évet ér,  
Egymást hajtja négy testvér.  
Víg tavasz virághintő,  
Koszorús nyár kalászdöntő,  
Az őszi gyümölcsérlelő,  
A tél havat terelő.



Van egy fa,  
Annak van négy ága,  
Minden ágán van három fészék,  
Minden fészékben van négy madár,  
Minden madárnak van hét tojása,  
S minden tojásból huszonnégy fióka kél.

Kerek egy ég alatt kerek egy istenfá,  
Kerek istenfának szép tizenkét ága,  
Szép tizenkét ágán ötvenkét virágja,  
Ötvenkét virágján hét aranyalmája.

Kerek egy ég alatt kerek egy istenfá,  
Annak pedig vala szép tizenkét ága,  
Ötvenkét virága,  
Háromszázharvanöt levele.  
Mindenki ismeri és mindenki látja,  
Mégsem tudja senki, hogy mi is ez a fa.

Kerek istenfája,  
Szép tizenkét ága,  
Szép tizenkét ágán ötvenkét virága,  
Ötvenkét virágán három aranyalma.  
Aki kitalálja, hull a virág arra.

## Feladatok

1. Olvasd el az idő múlásáról szóló verseket!

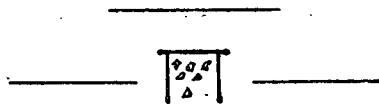
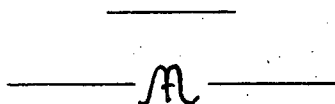
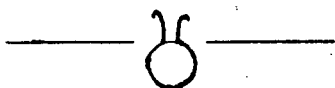
2. Válaszolj!

- Ki az a „négy testvér”? .....
- Melyik évszak a „virághintő”? .....  
Mi a jelképe? .....
- Hogyan nevezzük a „kalászdöntő” évszakot? .....  
Rajzold ide a jelképét! .....
- A vers szerint milyen az ősz? .....  
Másold le a jelképét! .....
- Mi jellemzi a telet? .....  
Ábrázold jelképpel! .....
- Melyik vers segített a válaszadásban? Adj címet annak a versnek! .....

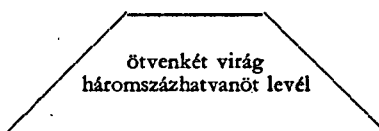
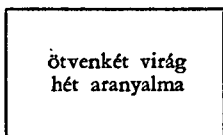
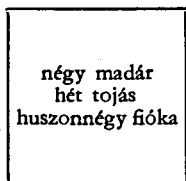
3. Az esztendő múlásáról négy találós mesét is olvashatsz.

A figyelmes olvasás segít a válaszadásban.

- Mit jelképez a fa, az istenfa? .....
- Hány ága van?  
— Ha négy, akkor: .....  
— Ha tizenkettő, akkor: .....
- Hogyan nevezzük az ágakon a fészkeket?



d) Értelmezd ezeket a kifejezéseket!



az esztendő: .....  
 az évszakok: .....  
 a hónapok: .....  
 a hetek: .....  
 a napok: .....  
 az órák: .....  
 karácsony—húsvét—pünkösd: .....

4. Színezd ki a hónapokat!

Neked melyik a legkedvesebb évszakod, illetőleg hónapod?

Meséld el a legemlékeztetesebb élményedet az esztendőből!

Rajzold le azt az eseményt, amelyikre a legszívesebben gondolsz!

5. Gyűjts jellemző képeket az évszakokról! Ragaszd ide a legjellemzőbbeket!

6. Naptár-verstár

Költőink, íróink szívesen foglalták versbe a múlt idő élményeit. A naptár-cseréről, az évszakok vonulásáról, a hónapok tovatűnéséről szóló költeményeket ajánlunk figyelmedbe. Olvasd, értelmezd ezeket a műveket! A legkedvesebbet tanuld meg!

A versek a következők: *Weöres Sándor: Csizjó; Pintér Lajos: Évszakok vonulása; Csanádi Imre: Hónap-soroló; Szepesi Attila: Szállal száll az esztendő.*

A TÖPRENGŐ — KÉRDEZŐ — KUTATÓ EMBER c. fejezetből

(Részlet)

„Mélyes mély  
 a múltnak kútja.”

(Thomas Mann)

A töprengő, tűnődő ember gyakorta forgalmaz ilyen és hasonló kérdéseket:

Honnan való a *világ*?

Mi az, hogy: *ember*?

Ki is vagyok *én* tulajdonképpen?

Mi az *életem* célja, értelme?

Miért kell  *meghalni*?

Miért vágyodom csillápihatatlanul a *boldogságra*?

Ezek az élet nagy kérdései... Körülvesznek, átölelnek bennünket, válaszadásra késztetnek mindannyionkat...

Vannak, akik azt állítják, hogy az élet nehézségeit csak a földi élet keretein belül lehet megoldani.

Vannak, akik az emberiség problémáinak megválaszolásához e valóságos világ erőin túli világ erőit is segítségül kívánják hívni.

Az emberek világszemléletüknek, világnézetüknek megfelelően töprengenek, kérdeznek, kutatnak az élet nagy kérdése után.

A legtöbb gyermek a szüleinek, illetőleg a körülötte élőknél való gondolkodását követi.

Fölmerülnek azonban előbb-utóbb mindannyionkban az élet nagy kérdései. Ettől kezdve mindenki maga kezdi kutatni a válaszokat, a megoldásokat, hogy ezután már önállóan foglaljon állást, önállóan döntsön.

Az emberiség történelme folyamán rendületlenül kereste a kérdések kérdéseire a — lehetőleg — legtokéletesebb válaszokat...

Valamikor, az időszámítás előtti második évezred második felében élt Elő-Ázsiában egy kis nép: a *zsidó nép*. Ők egy nomád pásztorfejedelem, *Ábrahám utódainak nevezték magukat*. Ábrahám fia *Izsák* volt, az ő fiai *Ézsua* és *Jákob*. Jákob másik neve *Izrael*, akinek *tizenkét fia* született. Őket és utódaikat *bívidék izraelitáknak*, illetőleg *zsidóknak*.

Az izraeliták tizenkét törzse akkoriban inkább vándorló pásztortörzsek laza társulásában élt. Miután kiszabadultak Egyiptomból, vagy ahogy ők nevezték: „a szolgaság házából”, véres és kegyetlen harcokba kezdtek a hozzájuk hasonló életet élő alig-népekkel. Ám az ígért földjének, Palesztinának a meghódítása idején nemzetté váltak. Feltűnően másként éltek, mint a többi nép; *megírták saját történetüket*, mégpedig környéketlenül éles szemmel és önismerettel, valamint önitéllettel.

Nemcsak a nemzetté váló izraelita törzsek őldöklésektől véres honfoglalását írták le, hanem a jámbor ősapák: Ábrahám, Izsák, Jákob és a többiek családtörténetét, nem egyszer kalandos, küzdelmes

sorsát, üzleti tetteiket is megörökítették. Kendőzetlenül, szépítés nélkül tárták fel népük erkölcsének mozgató erőit. Így jött létre az ókori zsidó nép irodalma, melyet ma *Ószövetségi Szentírásnak* vagy *Ó-testamentumnak* nevezünk.

Mi emelte az életvitelüket olyan magasra Elő-Ázsia és általában az emberiség történetében?

Az élet nagy kérdéseire adott válaszaik alapja az *egysístenit* volt, mivel *világszemléletük kizárólagos vonása* az, hogy ők, a zsidók fedezték fel az egyetlen, személyes, de láthatatlan Istent.

Pásztorokadásuk, családi viszályaik és gyönyöreik, furfangjaik és ravaszkodásai, kegyetlenkedéseik közepette is fő gondjuk: Isten volt. Mindeközben magukkal és magukban hordták az Ígértet, a folytatás ígértét, ugyanis Isten szövetségésének tartották magukat.

Vallották, hogy Isten szól hozzájuk, megbízottjai: a *próféták* által.

Kik voltak a *próféták*?

Elsősorban szónokok, az életkörülmények, illetőleg az életmód kritikusai, szenvedélyes politikusok, továbbá kétségtelenül nagy írók, nagy költők. A zsidó *próféták személyes hangon beszéltek* a néphez, tulajdonképpen személytől személyig ható erővel, amellyel képesek voltak felrázni a hallgatóság lelkiismeretét, gondolkodását, cselekvésvágyát is. A sziklatömb súlyú *szóképekkel*, a drámai sodrású *fordulatokkal*, a felkavaró hatású *szókészlettel*, jajgatásukkal és fenyegetésükkel azonban nemcsak a kiválasztott nép: a zsidó nép szenvedését, tragédiáját, hanem az általános pusztulás könyörtelen látomását is képesek voltak a hallgatóság, illetőleg az olvasó szeme elé emelni.

A költészet és az érzelmek szabad áradásának e nagy személyiségei könyveket, pontosabban tekerceket hagytak hátra. Ezek a művek témájuknál, szerkezetüknél, formájuknál fogva vitathatatlanul költészetnek tekinthetők. A mai olvasó *ritmikus próza*-, valamint *versgyűjteménynek* is nevezheti a *zsidók* századokon át formálódott *Testamentumát*.

Milyen *műfajokkal* találkozhatunk az Ószövetségi Szentírásban?

Izgalmas történetekből szőtt *prédikációkkal*, pl.: Ézsaiás próféta története. Szent *himnuszokkal*, pl.: a „Zsol-tárok könyvé”-ben. Tragikus *síralmakkal*, ilyenek Jeremiás síralmai is. Megdöbbentő *látomásokkal* Ezékiel jóvendőléseiben. A kételkedés és az igazságkeresés *drámája* Jób könyve. Jónás próféta könyve *szatíra*, de mindvégig magasztos nyelven. Ne feledjük, hogy ebben a kiapadhatatlanul áradó forrásban minden újraolvasás, értelmezés alkalmával újabb és újabb műfajokat fedezhetünk fel! A *próféták* érzéletes költői ereje, szenvedélyes hangja napjainkban is hat a világirodalomra, így a magyar irodalomra is.

Tibériusz császár uralkodása idején Judea provinciában élt, dolgozott, tanított és szenvedett keresztthalált *Jézus Krisztus*, aki azt tűzte maga elé, hogy minden tétével az egész emberiség javát szolgálja. Megnyilatkozásai, tanításai egyszerűek és szemléletesek, érthető, hogy tömegek követték és hallgatták. Kulcsszavai a szeretet, a türelem, a megbocsátás, az engedmesség, a szelídség, a boldogság.

A zsidó nép hivatalos vezetőit kétszínűséggel vádolta, ezért ők ellene szövetkeztek. Félték is, hogy a provinciában levő rendfenntartó római légiónak a Jézust követő sokezres tömeg láttán felkelést gyanítanak, és beavatkoznak. A zsidó papok főtanácsa halált követelt Jézus Krisztus fejére Judea helytartójától, Poncius Pilátustól, aki előbb megostoroztatta, majd keresztalálra ítélte az „Emberfiá”-t. Ezután a meggyötört, tövissel koronázott Jézusnak a vesztőhelyre kellett vinnie keresztjét. Itt, a Golgotán feszítették keresztre.

Az ő életéről, tanításairól és tetteiről szóltak tanítványai, az *apostolok*. A szóban terjedő, Jézus működését bemutató történetek, elbeszéléseket az *evangelisták: Máté, Márk, Lukács és János* rögzítették írásban. Az *evangéliumot* (örömhírt) tartalmazó könyvek mellett olvashatók az „*Apostolok cselekedetei*”, valamint az *apostoli levelek* és a *prófétai könyv*: a „*Jelenések könyve*” – ezek alkotják az Ószövetségi Szentírás folytatását: az *Újszövetségi Szentírást*.

Az Újtestamentum egységes műnek tekinthető. Egységét elsősorban főhősének: *Jézus* személyiségének a sugárzása biztosítja, ugyanis az ő *személyisége egyéniség volt*.

#### *Az evangéliumok*

- a) szerkezete áttekinthető, megvan bennük az idő és a cselekmény egysége;
- b) egy tragikus végkifejletű történetet mondanak el a kezdettől a beteljesüléig;
- c) műfajilag elbeszélésnek nevezhetők.

#### *Az Apostolok cselekedetei*

- a) több részből álló könyv;
- b) a kereszténységnek a korai elterjedéséről ad képet.

#### *Az apostoli levelek*

- a) a legelső létrejövő-szerveződő keresztény közösségek életét tárják elénk;
- b) tanító könyveknek is szokás nevezni ezeket.

#### *A Jelenések könyve*

- a) az időszámításunk szerinti első századforduló körüli években készült;
- b) számos drámai erejű látomást tartalmaz.

Az Ótestamentum 45 könyve és az Újtestamentum 27 könyve alkotja a könyvek könyvét, ez a Biblia. A jellegükben, tartalmukban, műfajukban és szerkezetükben egymástól eléggé eltérő könyveket, amelyek a Bibliát alkotják, elsősorban nem vallásként, hanem irodalomként vesszük tudomásul.

A Biblia a történelmi múlt más emlékeivel századokon ível át, s értékgazdag üzenetet hoz a ma emberének, mai — nem vallásos — olvasójának is. A benne felhalmozott életigazságok, bölcsességek elgondolkodtatnak, költői alkotásai esztétikai élvezetet nyújtanak.

Vállaljuk a világirodalomnak ezt az egészen egyedülálló könyvgyűjteményét, hiszen kulturális örökségünk magán viseli a Biblia hatásának nyomait!

Magyar nyelvre először latin szövegből fordították le a Biblia egyes részeit. Nyomtatásban 1590-ben Vizsolyban jelent meg — Károlyi Gáspár művészi tolmácsolása által — a „Szent Biblia...”, másként Vizsolyi Bibliának nevezett mű, az első teljes magyar protestáns bibliafordítás, amely irodalmi nyelvünk kialakulásában meghatározó szerepet játszott.

Azóta igen sokat változott, fejlődött, gazdagodott a magyar nyelv; érthető, hogy újabb és újabb bibliafordítások láttak és látnak napvilágot.

\*

Megjegyzés: Az új irodalomkönyvem megjelentetését a Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet vállalta.

NAGY ÉVA

BGYTF Tanítóképző Intézet

Nyíregyháza

## A létezés perspektívái Mészöly Miklós Wimbledoni jácint című kötetének három elbeszélésében

A „szép reménytelenség változatai” (Szentesi) határozzák meg tematikailag — atmoszférikusan Mészöly *Wimbledoni jácint* (Szépirodalmi, 1990) című kötetét. Hat elbeszélés mintegy 100 oldalnyi terjedelemben. Az utóbbi években keletkező írásokat a tematikai rokonság kapcsolja egymáshoz.

Balassa Péter a „vegyes és zavaros magyar, kelet-közép-európai történelmi létezés” feltárását érzi meghatározónak a kötet egészében; „az értelemre és jelentésre vonatkozó, mintegy hiábavaló kérdezősködést”.<sup>1</sup>

A kötet első és utolsó elbeszélése az emberi értékek, az emberi szabadság védelmében állítja középpontba a „felemelt fejű” embert, aki tiltakozását csak az önpusztítással nyilváníthatja ki szabadon. A *Wimbledoni jácint* végén Dalkó, önként választott halála (a Panoráma bár teraszáról) s a *Nem felelt meg neki* című elbeszélésben Tivadar „fal felé fordulása” hangsúlyozza az alacsonyabb szintű létezés elfogadhatatlanságát.

A kötet záró novellája (*Nem felelt meg neki*) atmoszférikusan még egyszer felidézi huszadik századi történelmünk kegyetlen, erőszakos világát. A történesek háttérében a háborús pusztítások, a deportálások, hadifogolytáborok s a „békebeli” zűrzavar, a fosztogatás, a „jóvátételi és igazságtévő brigádok” garázdálkodásának időszaka villan fel.

Az író dél-dunántúli életanyaga és személyes történelmi tapasztalata elevenedik meg a műben. A történesek színtere Sz., főszereplője Tivadar, a gyönyörű zsidó kereskedőné (Adriella) és Semjén Özséb földbirtokos „húsz éve tartó eszméletlen boldogságának” gyümölcse, aki tizennégy éves kamaszként „olyan elképesztően érett eleganciával jelezte a pincérnek, hogy a sör habmennyiségét elfogadhatatlanul soknak kénytelen minősíteni — hogy az csepp hőkkenet után azonnal szélesre nyitotta a tenyerét s kis meghajlással visszasietett egy másik töltésért”. (110)



„A nyúlánk és törékeny alkatú fiú, enyhén görbedt tartásával, kezében a hanyagul lógatott sétapálcájával” — melyet Bécsből kapott egy magát megnevezni nem kívánó alkalmi vásárlójuktól — „egyszerűen más panorámaképet adott a szegény utcának. Megállt a tegnapi meg a holnap i idő — akár az éjszakai fasor folé tévedt hold, diszkrétten megvilágítva a fűben felejtett keréknyomokat”.

A zsidó kereskedőcsaládot az első között vagonírozták be a német megszállás-kor. 46-ban Tivadar hazakerült, s kiutalták neki a házuk hátsó kamraszobáját. „...elegánsan felöltözve és falnak fordulva találtak rá a magára zárt kamraszobában, mikor már erősen bűzlött. Búcsúlevelet nem hagyott, csak egy ezüstfejú sétabot hevert melllette. „Hátat fordított a világnak” — írta az újság főcímben. (115)

### *Nem felelt meg az ízlésnek...*

A lehetőségektől megfosztott élet halott, s a halál az igazi élet. Az *Oh, che bella notte!* című elbeszélés két szereplője — a magyar történész és a mitikus múltú ír lány — ezt a furcsa játékot játssza el a halott városban, Pompejiben. Ez a „walpurgisi ötlet” nyithatja meg újra a perspektívát előttük. Az időn, téren és histórián kívüliség az „összszepreéelt idő” lebegő boldogságát teremti meg. *Oh, che bella notte!* — Az a gyönyörű éjszaka a szabadság levegőjét ízelletti meg a hatvanas évek „puha diktatúrájából” Európa másik bugyrába betoppanó magyar történésszel. Mary ötlete, hogy „itt csak az él, aki halott” egészen más perspektívát ad létezésüknek. A köznapi dimenziókon kívül helyezkedés a valósághoz való viszonyukat alakítja át: „Soha nem tapasztalt cinkos közelség volt ez és távolság, ami még éleesebb tette a körvonalat, éleesebbé a törékenységet és viszonylagosságot. Ilyen lehet a szabadság? Lehetésséggé vált, hogy a függönyön át, amit odaeresztettek a világ és maguk közé, a hangok, szavak, mondatok is meztelenebbé legyenek. Erősz suhant át mindenén, mint a zománcfuttatás”.

Élet—halál—szerelem mitikus keretbe ágyazva. „Sena” és „Ogma” időtlen, mitikus bolyongása a halott város halhatatlan színhelyein. Találkozásuk minden eddigi emberi kapcsolat megismétlése, vágyódásuk az örök emberi vágyakozás az igazi életre, az élet és a halál misztériumának megsejtésére.

A kitágított mítoszi időben a folytonosságot az ír lány „szeleverdi magánmitológiájának” állandó jelenléte biztosítja. Mary leszármazottja annak a Laetitia Pilkingtonnak, aki sülűő lány korában Swift Jonathan doktornál szolgált; annál a doktornál, aki „sosem nevetett, nevetés helyett beszívta az orcáit.” Laetitia pedig élete végén az adósok börtönében az *ifjú szemű cherubokat* vágyta hallani. Mary sorsa csak ismétlése Laetitiának: az egyik dublini ideggyógyintézetben „sikerült az IRA segítségével ágyat, szobát kapnia, hogy kellő zavartalansággal tudjon konspiratív kapcsolatot tartani a cherubokkal”. (71)

Élet-halál, kezdet-vég, várakozás és vágyakozás, erotika és paráznság ellentét-motívumai szövik át *Az ügynök és a lány* titokzatos, sejtelmes líraisággal telített meséjét.

Az ügynök és a lány találkozásának színhelye egy kisváros templomtere, ahol a lány — szüeleire várakozva — ül a „Nemecsik polgármester elgondolása szerint” kékre festett padon. Innen a szőlődombokra lehet látni, ahol a polgármester özvegye az egyik présház előtt, a diófa alatt a paráznság példabeszédeit olvassa a Bibliából. A művelődés-történeti ismeretekkel, emlékekkel térben és időben kitágított színtér a felidézett képek-napszak keltette erotikus vágyakkal telítődik (szarvastehén, lángoló templomtorony, az özvegy olvasmánya, a lány leselkedése, a nyitott réklis nő a képen, mustszag, csend, alkony). A várakozás feszültségét azonban nem a beteljesülés öröme oldja, hanem a lemondás szomorúsága.

Az elbeszélés központi színhelye a *templomtér*. Nyitott, leplezetlen térvariáció. A lány számára a még sokféle lehetőségekkel *kecsegtető várakozás tere*.

A *présház előtti díófa* lombozata alól messzire ellátni: „emlékezetes földbirtokokra, egészen a Duna vonaláig, Ózsák pusztára, a lankóci csenderesre, a garabóci erdőségre”. (33) Özvegy Nemeccsik polgármesterné számára azonban nem a jövő, hanem a múlt, az *emlékezés tere* lesz: „Lankadt fénypára fölött úsztak ezek a képemlékek, elvetélt embriók a túl édes pocsolójában”. (33)

Az özvegy „résen lét” pozíciója is ezt erősíti. A védett helyen, a külvilág szemétől távol önmaga múltjában bolyonghat. A lány térbeli elhelyezése — a templomtér közepén — a hátsó gondolatoktól, félelmektől mentes leplezetlen nyitottságot hangsúlyozza, (mely) éppen ezáltal válik/válhat kiszolgáltatottá, esendővé.

Az ügynököt „a naptól lángoló templomtorony” szállította le a vonatról, s vitte a templomterre, ahol a lány várakozott. A lány mellé ülve „egyre inkább úgy érezte, hogy az utazótáskájában hurcolt mintakollekcióval nincs mit kezdenie s még a jobb portékái is kimentek a divatból. S mintha ez most egyetlen pillanat alatt következett volna be. Ettől szomorú lett, mint az ezüsfüstös cinterem. Mint az ezüsfüstös szerelem”. (36)

S a díófa alatt az özvegy is becsukta a Bibliát. „Eltorzult arccal sírt, mint egy lóvált szarvastehén.”

A lány pedig mosolyogva kérdezte az ügynöktől:

„Ugye, visszajönnek?”

„Visszajövök” — mondta az ügynök, és elindult az állomás felé.

Élet—vágy, fájdalom—elmúlás, mosoly és sírás; ártatlanság és paráznság.

„Ezüsfüstös szerelem.”

#### IRODALOM

- [1] Balassa Péter: Mennyi, ami tudható? Jelenkor, 1991/1:44
- [2] Fodor Géza: Mészöly Miklós: Wimbledoni jácint, Holmi, 1990/10.
- [3] Erdődy Edit: A bizonytalanság árnyalatai, Jelenkor, 1991/1.
- [4] Károlyi Csaba: „Mi volt, hogyan volt”, Holmi, 1990/10.
- [5] Mészöly Miklós: Wimbledoni jácint, Szépirodalmi, 1990.

---

BÓDI SZABOLCS

Általános Iskola  
Kunszentmiklós

## A Magyar Kultúra Napja egy drámapedagógiai osztály előadásában

Az 1990/91-es tanévben kezdtem el e módszerrel tanítani az 5. osztályban az irodalmat. Az elmúlt két és fél év alatt egyetlen közös fellépésen nem szerepeltek tanítványaim. Ez alatt az idő alatt sok színt megismertünk a drámajátékok vonzó és titkokat rejtő palettájáról. Az érzékelés-észlelés, a mozgás, a megszólalás, a beleélés, a mese-fűzés, a jellemzés, a némajáték hosszú fűzéréből szemezgettünk élvezetes, izes, izgató gyümölcsöket. Belülről feszített bennünket a megmutatkozás vágya, s visszatartott a kudarcból való félelem. A kellemesen eltöltött órák képessé tettek-e mindannyiunkat, hogy maradandó élményt szerezzünk a nézőinknek?

1993. január 22-én azután sor került a bemutatkozásra. Szerettünk, illetve szerettem

volna ebben az egyetlen műsorban mindent bemutatni a módszerünkről, dédelgetett játékuinkról — a drámapedagógiáról! Az indulást, a kételyeket, a fejlődést, a kiteljesedést.

A műsor gerincét alkotta, annak hangulatát és eszmeiségét meghatározta az ünnepe: Kölcsey Himnusza.

Január első napjaiban kezdtük el a műsor összeállítását egy irodalomórán. A bőség zavarával csak én küzdöttem, hetedikeseim tudatában „művelődési emlék” az „őseinket felhozád” korából alig volt. Az óra végére készen volt a gigantikus terv. Szerkezeti részei: Honfoglalás — a kereszténység felvétele

Zrínyi

Rákóczi és a kurucok

1848—49

Bori notesz

Ki-ki vérmérséklete szerint elszabadult a könyvtárban, hogy összehordja 10 évszázad kincseit. A szereplési vágy hirtelen felizzott az eddig békés tanulóimban. Jelenet készült Zrínyi haláláról Hollywood stílusában, meghitt idill került papírra a tűz körül emlékező kurucokról, lelkesítő diadalmenet 48-ból. Azután elkészült a Bori noteszre épülő jelenet: az Erőltetett menet. Közel húsz percl 48 eseményeinek is legalább ennyi kellett! Fájó szívvel búcsúztattuk Zrínyit és Rákóczit, hiszen a haza megszerzését, az államalapítást és a kereszténység felvételét a becses nyelvemlékek miatt nem akartuk kihagyni!

De mitől lesz az előadásunk „drámapedagógiás”? Azt senki nem tudta, hogy mi zajlott le eddig. Mennyi más jellegű és célzatú feladatot oldottunk meg, mennyi irodalmi szemelvényt éltünk át, hányszor történt csoda óráinkon, ezt hogyan érzékeltessük? Az a tény csak a beavatottaknak jelenthetett valamit, hogy 16 nap alatt született meg az előadás. Tehát mitől leszünk mások, mint az eddigi irodalmi színpadosok? S mitől leszünk jobbak? Hisz ez természetes igényünk volt. De ők eddig soha nem léptek színpadra. Mitől nem esnek hasra, mitől lesz érthető a kalapáló szívüktől reszkető hangocska, mitől fog menni végig a vers? Végül belesűrítettük az 55 percbé az elmúlt két és fél évet, s az ezret is.

Az első részben az történt, ami az első órákon: mozgás a térben, térkitöltés, találkozás a társal, néma játék, visszafogott gesztusok. Közben pillantás a zsúfolt nézőtérre — lassan megszokják a feszültséget. A második részben „szavalókórusos” versmondás játékkal, mozgással, s végül a teljes átélést igénylő Radnóti-versek.

A színpad függőnye végig fel volt húzva. Az üres teret négy tornaszőnyeg, egy erősítő, azon egy televízió és három állvány mikrofonnal töltötte ki.

I. rész: Versszerződés, honfoglalás, a kereszténység felvétele. Hét fő érkezik a színpadra a Himnusz 1. és 2. versszakának elmondása alatt. (Ebben a részben minden magnetofonról szól. Ezzel kivédtük a „besülés” lehetőségét, s jeleztük egyúttal az első fejlődési fokozatot: a tér betöltésének csöppet sem könnyű megoldását.)

A 2. versszak végeztével kört formálnak, majd csuklójukat megvágják, összedörzsölik. (Magnóról a Megraják a tüzet kezdetű régi stílusú népdal szól.) A strofa végén egyik társukat az ismert elsősegélyes fogással felemelik, és kifelé indulnak a színpadról. A feljárat előtt visszafordulnak, s az Érik a szőlő verseire előzönlük a teret. A 18 tanuló által megformált életképekben vadásznak, harcolnak, kovácsolnak, aratnak, vetnek, gyermeket ringatnak, szőnek. Még szól az utolsó versszak, amikor ráúszik egy karácsonyi gregorián ének. Két méltóságteljes alak lép a színpadra, végigjárja a tevékenkedőket, akik három oszlopba rendeződnek, mire a két térítő pap befejezi ténykedését. A középső sorból „holtan esik” el egy lányka. A három oszlop hirtelen gyászoló tömeggé alakul. A Halotti Beszéd 7—8 eredeti mondata után a mai nyelvnek megfelelő olvasa-

ta következik. A végszó után lázas-jövés-menés kezdődik. A fél percnyi pezsgés végére kiürül a tér, s érkeznek a kereszthalálra ítélték. Két-két katona fogja közre őket, ők is feszítik meg úgy, hogy a halálra ítélték kezét vállmagasságig emelik fel. A középso — Jézus — előtt az anyja térdel, földre borulva. Az Ó Magyar Mária-síralom végére beszivárognak a bábmész népek, s valamennyien leülnek. Nemeskürty: Mi magyarok c. művének rövid részlete következik magyarságunkról. Az idézet közben latinul és magyarul is elhangzik a Pannónia dicsérete. A Himnusz 3., 4., 5. és 6. versszaka alatt mindenki elvonul.

II. rész: 1848. márciusától.

Rikkancs jön a színre. A Martinovics-féle összeesküvés hírével kezd, majd későbbi szalagcímek következnek. A lényeges történelmi események illetően felsorolása közben megtelik a színpad beszélgető, gyermeküket sétáltató, andalgó emberekkel. Újságot vesznek, lapozgatják, vitatják, csoportokba verődnek, majd lassan a színpad előtti térre leszivárognak. Ott folytatják önfeladt társalgásukat addig, míg a színre lép egy lelkes márciusi ifjú és elkezd a *Nemzeti dalt*. Néhányan felé fordulnak. A második refrént már hárman ismétlik, a harmadikat még többen, végül valamennyien. A közönség soraiból szólni kíván egy forradalmár, aki a *Föltámadott a tenger* c. verset zengi el. Közben meg-elevenedik a képernyő, s a köztívü ember fiai c. film részletei, harci jelenetei kezdenek peregni. Újabb „bárd” ugrik föl a „népből” a *Föld* című verset elmondani. Meghalt a cselszövő ... csendül a kórusmű a Hunyadi Lászlóból. Ezután elmélázva Petőfi érkezik, a naplóját írja, s hangosan idézi. Az újabb vers a közönség sorai előtt állókból hangzik: Golyók sivítanak, kardok csengenek. Az *Európa csendes, újra csendes is* itt szólal meg. Lassan kiürül a „nézőtér”, a körfüggöny mögé vonul a forradalmi sereg. A filmbejátszás vége. A sárokban a függöny mögül kilép egy vékonyka alak, Ibsen versét a *Magyarországhoz*, címűt mondja el. *Liszt Les Preludes*-je alatt *Sinkovits Galambosi-verset* szaval (Pécsi Géza lemezéről). Senki sincs a színen, amikor egy hang megszólal:

„Hol sírjaink domborulnak ...

Mondják el szent neveinket:

Az aradi 13 vértanú és Batthyány Lajos neve következik. Minden név után a refrén:

Esküszünk, ...

A nevek elhangzása alatt két fiú kifeszíti a szögesdrótot, és felállítja az őrhelyeket, ismét mások berendezik a barakkokat — leteszik a tornaszőnyeget. (Csak a szőnyeg valóságos, a többi mímlik.) A *Himnusz* 7. versszaka vezeti be a III. részt, a LÁGERT. *Penderezki: Elégia Hiroshima áldozatainak emlékére* ... című zeneműve szól, majd minden egyes vers után ez harsog. Először az örök érkeznek, foglalják el őrhelyüket, majd bevándorognak az elgyötört foglyok, elterülnek a priccseken. A videón az *Erőltetett menet* filmből a bori tábor képei látszanak. Az egyik rab keservesen feltérdel, hogy a *Töredéket* elmondja. A végén visszazuhan. Zene: Elégia ... A *Hetedik eclogát* három tanuló mondja egymást váltva, feltérdelve, visszarogyva. A harmadik feláll, s a két őr között megáll. Zene. Második rab az első *Razglednicát* mondja. Próbál elindulni a többi (időközben felcsehelődött) rabbal, de visszaroskad. Az őr kinyújtott kezétől holtan rogy össze. Zene. Az örök között álló rab a *Levél a hitvesnek* című költeményt idézi. A végén a lassan (helyben) vánszorgók közé áll. Zene. A második *Razglednica* elmondója is le-roskad, lövés, élettelenül elvágódik, a menet tovább, zene. Radnóti zuhan ki a sorból, erőt vesz szenvedéseinek feltérdel: az *Erőltetett menet* hangzik el. Az elhaladó sorból egy kéz visszanyúl, nagyon lassan felemeli, vánszorognak tovább, zene. A negyedik *Razglednica* után a két őr addig lő, amíg a teljes menet a földre zuhan. Katonák el. Magnóról a *Gyökér* zárja a jelenetet. A még mindig fekvő táboron át belépdél egy leány, aki *Illyés Gyula: Az éden elvesztése* drámájából idéz. (A „lépcsőfokon”)

- Nemeskürty: Diák, írj magyar éneket, Gondolat, 1985.  
 Nemeskürty: Mi magyarok, Dovin, 1989.  
 Janus Pannonius, Tankönyvkiadó, 1987.  
 Gabnai Katalin: Drámajátékok, Tankönyvkiadó, 1987.  
 Györfy György: István király és műve, Gondolat, 1983.  
 Petőfi Sándor összes prózai művei és levelezése, Magyar Helikon, 1967.  
 Petőfi Sándor összes költeményei, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1970.  
 Radnóti Miklós összes versei, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1987.

## MOGYORÓDI ÁRPÁD

Kertvárosi I. Sz. Általános Iskola  
 Kazincbarcika

# Korróziós jelenségek vizsgálata a 7. osztályos technika tantárgyban

A gépek anyaga — az acél témakörben a tanulók megismerkednek a légköri korrózió fogalmával, savak, lúgok, sóoldatok fémekre gyakorolt hatásával és a korrózió, védelemmel. Mivel ekkor — közel az év eleje — kevés kémiai ismerettel rendelkeznek, célszerű a fogalmakat történetiség szempontjából is megközelíteni.

Ha valamely fémeket a levegőn állni hagyunk — a levegőben lévő oxigén, vízgőz, égéstermékek, ipari porok hatására — mindig valamilyen bevonat keletkezik, illetve ha a fém savakkal, lúgokkal érintkezik, oldatba mehet. Azt már az ókorban is ismerték, hogy az ezüst, réz, bronz jól ellenáll e hatásoknak, míg a vas szinte teljesen védtelen. Herodotosz görög történetíró munkáiban (i. e. V. század) említést találunk ólom fedőrétegről, amely megvédi a vasat a rozsdától. (1) A régmúlt idők kohászainak tudásáról tanúskodik Delhinek, India fővárosának közepén magasodó vasoszlop, amelyet 415-ben állítottak fel, és azóta is állja az idők viszontagságait. (1) Valószínű, azért, mert igen nagy tisztaságú: 99,72%-os vasból készült. Egészen a 18–19. századig — amíg az első óriáskohók nem kezdték el nagy tömegben előállítani a nyersvasat, illetve az acélt — nem okozott különösebb problémát a rozsdásodás elleni védekezés. A kevés számú kis méretű vastárgyak mindennapos tisztítása, olajozása, zsírzása viszonylag könnyen megoldható volt. Egészen más feladatot jelentett a szabadban felépített hidaknak, síneknek, épületek fémszerkezetének, gépeknek, kazánoknak, hajóknak a védelme. Ekkor alkalmazták az acél korróziója ellen a festést, barnítást (olajbaégetés), galvanikus bevonatokat.

Sir Humphry Davy brit kémikus 1924-ben úgy védi meg a korróziótól a réz-hajó-bevonatot, hogy azt galvanikusan összeköti egy elektromosan pozitívabb fémlemezzel (pl. cinkkel v. vassal). Az így keletkező galvanikus feszültség következtében a réz negatív, és így az oxidáció ellen érzéketlen lesz. (2)

Rozsdamentes acélt — elsőként — 1913-ban H. Brearley króm hozzáadásával állított elő. (3)

## Néhány fém korróziójának összehasonlítása

A légköri, illetve az oldatban lejátszódó korrózió esetén a fémek felületén keletkező bevonat bizonyos védőhatást fejt ki, amely hatás számos tényező függvénye: tapadás, porózusság, kémiai összetétel.

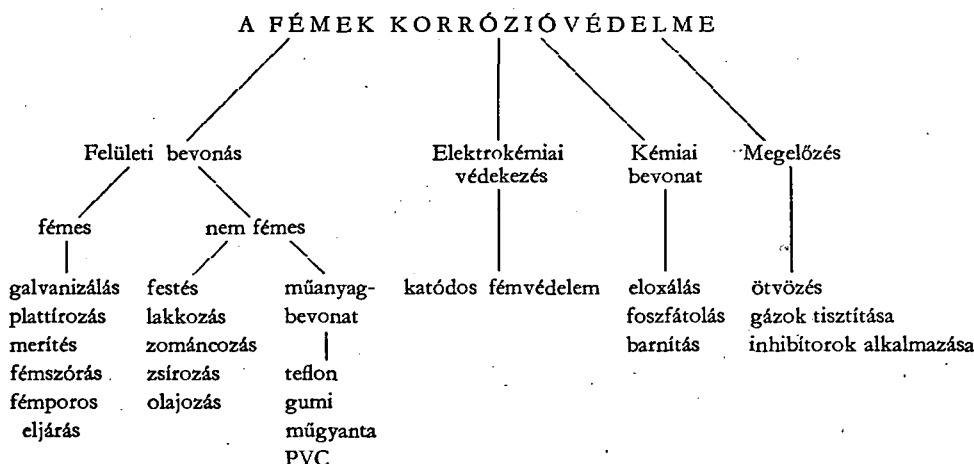
Az alumínium felületén keletkező vékony összefüggő, igen gyorsan képződő tömör oxidréteg nagyon jó korrózióállóságot mutat.

A réz és ötvözei felületén kékeszöld — zöld színű összefüggő, egyenletes réteg (patina) képződik, ez növeli a védőhatást. Bombayban végzett kísérletek mutatták, hogy a réz, sárgarézt légköri korróziója csak 2,3%-a az acélnek. (4)

A gyakran használt fémek közül a vas és acél korróziójakor keletkező rozsda tulajdonságai a legkedvezőtlenebbek. Jól jellemzi a folyamatot a korrózió szó, amely a latin *corrosus* — kiharapott, darabonként megevett — melléknévből származik. A keletkező bevonat lyukacsos, szivacsos, rideg, nem tapad a fémhez, nem alkot védőbevonatot. A modern technika a fémek korrózióvédelme területén komoly eredményeket ért el (1. ábra), de a vas rozsdásodása még ma is jelentős károkat okoz.

### *Az acél korróziójának vizsgálata*

A korróziós jelenségek tanításakor meghatározott feladatokat kell megoldani, a vizsgálatok alapján következtetéseket levonni. A tankönyvben közölt módszer, amikor sóoldatok, savak (sósav, ecetsav) okozta változásokat vizsgáljuk egyetlen tanóra alatt



1. ábra

— mert a hetes órarendben kettős óra nem lehetséges —, az idő rövidege miatt nem ad jól észlelhető eredményt. Természetesen általános iskolai szinten nem kell laboratóriumi körülményeket biztosítani, de a lehetőségekhez képest egzakt módon — a tanulókat egyértelműen meggyőzve a helyes eredményről — szükséges a vizsgálatokat elvégezni. A korrózió mértékének megállapítására minden korrózió okozta változás mérése megfelel:

- a) a fém tömegének csökkenése
- b) a fém tömegének növekedése
- c) ha a folyamat gázfejlődéssel jár, a keletkező gáz térfogatának mérése.

A c) pontban ismertetett eljárás alkalmas esetünkben mert:

- biztonságos,
- jól követhető, szemléletes,

- egyszerű, gyorsan összeállítható,
- eszközszükséglete a kémiai szertárban megtalálható.

*Szükséges anyagok és eszközök:* 500 ml-es főzőpohár, tölcséres buretta, burettafogó, gumicső, vízsugárszivattyú, vaslemez.

#### *A vizsgálat menete*

A főzőpohárba töltjük a sósavat, ecetsavat, majd a tölcséres burettát úgy helyezzük el, hogy a tölcsér lefelé nézzen, a csapot nyitva hagyjuk. A burettát állványon rögzítjük, majd a csap szabad végére gumicsövet húzva vízsugárszivattyúval a jelzésig felszívjuk az oldatot, majd a csapot elzárjuk. A főzőpohárba beledobunk egy vaslemezt úgy, hogy a keletkező gáz a tölcsérbe jusson, a térfogatváltozást leolvassuk. (5)

#### *Egy konkrét mérés eredményei:*

- vaslemez mérete: 25×25
- buretta 10 ml-es

sósav	koncentráció	reakció ideje	keletkezett gáz térfogata
	10%	5 perc	1,8 ml
	6%	5 perc	1,0 ml
	3%	5 perc	0,5 ml
ecetsav	10%	10 perc	0,25 ml

#### *Következtetések:*

- a 10%-os ecetsav korróziója nem éri el a 3%-os sósavét,
- a töményebb sav gyorsabban korrodál.

#### IRODALOM

- [1] Sz. I. Veneckij: Barangolás a fémek birodalmában, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1986.
- [2] Felix R. Paturi: A technika krónikája, Officina Nova.
- [3] Straub Reib: Találmányok és felfedezések, Novotrade RT. és a Műszaki Könyvkiadó, 1988.
- [4] Szerkesztette Dr. Hencsei Pál: Korrózió és korrózióvédelem különleges esetei, Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
- [5] Lengyel Béla: Általános és szerves kémiai praktikum, Tankönyvkiadó, 1960.

DR. SZABÓ G. MÁRIA—SEBŐKNÉ JÓZSA MÁRIA

Záporckerti Általános Iskola  
Szeged

## Egy rendhagyó szülői fórum folytatása

Az előző évi rendhagyó szülői összejövetel határozata alapján az 1992/93-as tanévben újra találkoztunk a szegedi Záporckerti Általános Iskolában a nehezen kezelhető tanulók szüleinek egy csoportjával. Az összejövetel időpontját a tanév elejére helyeztük, azért, hogy a problémák megoldására több és hatékonyabb segítséget tudjunk nyújtani

a tanév során. Ebben az elhatározásban közrejátszott az a több éves tapasztalatunk, hogy lakótelepünkön a nevelési gondok, problémák halmozottan jelentkeznek a pályaválasztás előtt állók — zömében fiúk — családjában.

Az idei fórumot kibővítettük azzal, hogy a szülőkkel való beszélgetés anyagát a következő napon (nevelési értekezleten) a teljes tantestület elé tártuk véleménynyilvánításra, a tapasztalatok közreadására. Rövid bevezetőnkben hangsúlyoztuk az iskola személyiségfejlesztő funkcióját, megállapítottuk, hogy sok területen eredményesen fejti ki tevékenységét. Azt is el kell viszont ismernünk, hogy munkánk során több kedvezőtlen, káros hatás is megfigyelhető. Ezek a kedvezőtlen iskolai hatások főleg azon tanítványaink helyzetét súlyosbítják, akik családi helyzetük miatt már számottevő személyiségtorzulást előidéző stresszhatáson estek át.

Az idei összeövetelünkön is az volt a célunk, hogy a szülőket „beszéltesük” problémáikról. Gondolatébresztő bevezetőnkben azt hangsúlyoztuk (Szabó G. Mária), hogy az iskola számára minden család modell-értékű, a maga értékével, problémáival. A mai családok nyitottsága azt jelenti az iskola, a nevelőtestület számára, hogy támogassa, segítse a szülőket a gyermek nevelő funkciójának teljesítésében. Ebből a szempontból nem egyenlőek a családok. Vannak halmozott hátrányokkal küszködők (rokkant szülők, idős szülők, elvált szülők stb.). Ez az iskolai testület felvállalta ezeket a szülőket. Ezért a szülők legyenek bizalommal. Szóltunk még a kudarcos gyermek tüneteiről, hogy a szülők könnyebben felismerjék ezeket. Kitértünk a kiegyensúlyozatlan, türelmetlen légkörű családok veszélyeire, az önbizalom-hiányos, szorongó gyermekekre, az elvált szülők gyermekeinek lelkiállapotára, a „menekülés a családból” stb. problémákra.

Ezután megindult a beszélgetés. Néhány tipikus szülői gond leírását villanthatjuk föl egy cikk keretében. Íme: Nem szeret a tanuló iskolába menni, belázasodik. Nincs sikerélménye, több tárgyból bukásra áll. Csavarog a fiú, az anya egyedül neveli, nagyon elfoglalt, az új „apukával” a tanuló nem szimpatizál, csak a diszkrét érdekli. Harmadik iskolája már a tanulónak, itt nem érzi jól magát. Mindjárt itt van a pályaválasztás, ilyen bizonyítvánnyal sehova nem veszik fel, mit fog csinálni a 14 éves fiú tanulás és munka nélkül. Komoly betegséggel küszködő gyermek szülője kérde: Mit csináljak, taníttatni csak az állami iskolában bírom, nincs pénzem magániskolára?

Hogyan látják a pedagógusok?

Az első osztály tanítónője érzi, hogy a probléma már az indulásnál kezdődik. Munkája mellett nem tudta igazán kezelni, ráadásul általában a problémás gyermek szülője az, aki nem is érdeklődik. (Itt tapasztaltuk az első ellentmondást.)

Egy másik tanítónő szerint még az érdeklődő szülők nagy része sem őszinte, ritkán fogadnak el a pedagógustól nevelési szándékú tanácsokat. Képzett pszichológusra lenne az iskolának szüksége.

Felső tagozatban már halmozódnak a személyiségzavarok. A megnövekedett tanulmányi követelmények, a magas számú csoportok, az esetleges, nem az egyénre szabott nevelési módszerek. Agresszív pedagógiai hatások egyes tanulókból szorongást, félelmet, míg másokból szembeszegülést váltanak ki. A pszichológiai módszerek széles skálájával kellene rendelkeznie minden tanárnak ahhoz, hogy az egyedi eseteket feltárja. Kezelésük pedig egyértelműen kis csoportokban — esetenként egyéni foglalkozással — lenne hatékony. Ehhez ma, sajnos, nincsenek meg a feltételek az általános iskolák zömében.

A szülők nagy része nem partnere a tanárnak:

- családlátogatáskor nem engedik be a pedagógust, vagy egyértelműen elutasítják;
- a nehéz viszonyokból eredő problémáját a szülő „átviszi” gyermekére;



- szaporodnak a munkanélkülivé vált szülők, s ezzel párhuzamosan a lumpenek is;
- feladatait nem teljesítő, rossz magatartású gyermekét „rossz módon” védi;
- tanulási munkájukhoz otthon a gyermekek nem kapnak segítséget, nincs következetes ellenőrzés, ha van is, nagyon rapszódikusan.

Pedagógusaink egy része vállalja a gondokat, kész a segítségre, délután foglalkozik a problémás gyerekekkel. Sajnos, a napközis tevékenység presztízse napjainkban társadalmilag visszaesett, és anyagilag sem támogatják. A magukra hagyott gyerekek érdeke pedig az lenne, hogy délután is hasznos elfoglaltságot találjanak maguknak az iskola falai között, és feladataikat hozzáértő irányítás mellett végezhessék el, nyugodt, biztonságos légkör vegye körül őket.

A családon, iskolán kívül is több tényező hozzájárul tanulóink jellemének, személyiségének torzulásához:

- Nincsenek pozitív példaképek. „Swarzenegger bűvöletében” látják a világot, ez torz értékrendet szül.
- Felismerték a „hazugságot” mint védekezési formát.
- Torzulnak az emberi viszonyok a társadalomban is, a családban is, szaporodik a bűnözés, az agresszivitás, a hazudozás.
- A kultúrahordozók közül szinte egyedül csak a televíziót ismerik, de azon keresztül is egyre inkább nem az életkoruknak megfelelő videofilmeket nézik.
- Egyre több helyen látják az „ügyeskedőket”, a jogtalan haszonszerzők növekvő életszínvonalát.
- Bűnöző társaságokba keverednek, egyre gyakoribbá válnak a rendőrségi ügyek.

A fentiekből nevelőink az alábbi következtetéseket vonták le:

- A szülő és nevelő elvárása nem mindig azonos a gyermek elvárásával. Ez komoly konfliktusforrás iskola—szülő, szülő—gyermek—iskola között.
- Az otthonról hozott gondokkal megküzdeni nagyon nehéz, ez szoros együttes munkát, következetes és differenciált követelményrendszert kíván a nevelő funkciót felvállaló iskolától.
- A sok problémával (tanulási, magatartási) küzdő tanulóknak egész napos iskolai elfoglaltságot, fejlesztési lehetőséget kellene biztosítani felső tagozaton is, lehetőleg minél kisebb létszámú csoportokban.
- Iskolapszichológus és fejlesztő pedagógus beállítására lenne szükség, ez a lakótelepeken még sürgetőbb.

Hogyan segíthet a szakember?

Az egyéni személyiségfejlesztés érdekében az alábbi feltételek pozitív alakulására kell figyelemmel lenni:

1. Örökölt adottságai jók, az életút-meghatározó ösztönök — ingerkereső és önérvényesülő — nem károsodnak.
2. A szociális környezet alkalmas — a kultúra és oktatás segítségével — az életértékek kialakítására, melyek 6—16 éves korban alakulnak ki modellekből és mintákból.
3. A magában kialakított érték kategóriák elősegítik a gyermek pozitív fejlődését. Neveléssel és önfejlesztő tevékenységgel együttesen alakíthatók, ezek az egyéni belső hajtóerők: szorgalom, küzdőképesség, segítőkészség, önbizalom, kitartóképesség.

Mivel ezen feltételek szinte egyetlen személyiségben sem töretlenek, így fontos a szakszerű segítség, korrigálás. Elsődleges dolgunk a „tünetek” felismerése, mely külső

viselkedésben nyilvánul meg. Ez azonban nem kezelhető, csak a belső világban zajló intrapszichikus „lelki” működéssel együtt,

Összinté, együttműködő kapcsolatot kell kialakítani a családokkal.

El kell érni, hogy a gyerek ne fölérendeltségi, hanem mellérendeltségi viszonyt érezzen.

Szükséges a gyermeki élet minden apró részletének és a befolyásoló tényezőknek az ismerete.

Meg kell keresni a fejlődési zavarok eredendő okát, hogy kezelni tudjuk a viselkedés- és pszichoszomatikus zavarokat.

Mindezek ismeretében kezdhethetjük el a személyiségfejlődés hiányosságainak korrigálását. A megoldások közül a legalapvetőbbek:

A lehetőségekhez mérten szociálisan segíteni.

Testi, lelki „érintések” számát növelni.

A Gordon-szerinti értő figyelem, aktív hallgatás alkalmazása.

Önismereti gyakorlatok beiktatása.

Pótló nevelés, korrigáló tevékenység alkalmazása.

Folyamatos kapcsolattartás — osztályfőnökkel, szülőkkel.

Szerep- és mozgásos játékok alkalmazása.

Dicséretre, sikerélményekre juttatás.

A szeretet-élmény megélése iskolában, otthon egyaránt.

Ennyiben kívántuk összefoglalni tapasztalatainkat, és meggyőződéssel javasoljuk minden halmozott nevelési gonddal küszködő iskolának a fórum-modell kipróbálását.

## *Tisztelt Előfizetőinkhez!*

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy *az 1993. évi előfizetési díjat, azaz 200 forintot az alábbi számlára befizetni szíveskedjék*: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, ha *újabb előfizetőket is toboroznának*. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ébbéli fáradozásukat előre is köszöni a

**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE  
ÉS KIADÓHIVATALA**

FARAGÓ PÉTER

Jankó János Ált. Iskola és Gimnázium  
Tótkomlós

## Egy videofilmes óra forgatókönyve

### I. BEVEZETÉS, A TÉMA ELŐKÉSZÍTÉSE

T.: A mai órán tovább folytatjuk barangolásunkat a magyar történelemben, a történelmi olvasmányok segítségével.

— *néma és hangos olvasás gyakorlása szöszkezetekben*

Olvassátok el a táblán lévő szóképeket először némán, majd hangosan!

- a) nándorfehérvári diadal
- b) I. István koronázása
- c) Mátyás király
- d) vérszerződés
- e) honfoglalás
- f) tatárjárás

— *képzőművészeti alkotások felismerése*

Nyissátok ki az olvasófüzeteket!

Híres festmények reprodukcióit mutatom, melyek a táblán lévő szóképekhez kapcsolódnak.

Írjátok a számok után azt a betűt, amelyik történelmi eseményhez a kép tartozik!

*Ellenőrzés*

Ellenőrizzük a feladatot!

Az első képhez melyik szókép, történelmi esemény kapcsolható?

A 2. 3. ...

*Visszajelzés*

Ki oldotta meg a feladatot hibátlanul?

1, 2, 3 hibával?

— *történelmi események időrendbe állítása*

Ki lesz az az ügyes, aki ezeket a szóképeket olyan sorrendbe állítja, ahogy ezek a történelemben egymást követték?

A nyitó képen az osztályt látjuk először, lassan végigmegy a bal oszlop gyerekein, majd a jobb oldali padsorban ülőket veszi a kamera.

Először az egész táblát látjuk, majd egyesével a szóképeket, ahogy a gyerekek olvassák.

A tanítót és a reprodukciókat veszi.

1. kép Mátyás király domborművű képmása

2. kép

Verhagen: Szent István fogadja a pápa koronát hozó követét

3. kép

Munkácsy Mihály:

Honfoglalás (részlet)

4. kép

Wagner Sándor: Dugovics Titusz önfeláldozása

5. kép Székely Bertalan: Vérszerződés

6. kép

Than Mór:

IV. Béla menekülése a tatárok elől

A táblát, a szóképeket látjuk.

A kislányt és a tanítót mutatja, akik a táblánál dolgoznak.

- *tájékozódás a történelmi időszalagon*  
Ellenőrizzük, hogy jól dolgozott-e Dia. Az időszalagot és a történelmi eseményt mutató kislányt látjuk.  
A történelmi időszalagon keressük meg ezeket az eseményeket!
- dal*  
Első Istvánhoz kapcsolódva „tanultunk egy dalt az „István, a király”-ból. Énekeljük el!  
A tanítót, majd az éneklő gyerekeket mutatja sorban.  
(Felkelt a napunk...)

## II. A TÉMA KOMPLEX FELDOLGOZÁSA

- *búvárkodás lexikonokban*  
Hallgassuk meg, mit ír Az emberiség krónikája erről a történelmi eseményről!  
A tanítót, majd az olvasó kislányt látjuk.
- *tájékozódás történelmi térképen*  
Valaki mutassa meg nekünk a térképen, hol van Eger!  
A kamera a térképet és a városra mutató kislányt veszi.
- *Eger mint kirándulóhely*  
Nándi nyáron a szüleivel és a testvéreivel Egerben járt.  
Felvételeket készítettek kirándulásukról. Meséljen nekünk, mit látunk a képeken!  
Az Egerről és a várról készült fotókat látjuk, majd a kisfiút, aki ott járt.
- *Eger földrajza*  
Az Útikalauz könyvből olvassuk el, mit kell tudni erről a szép városról!  
Az olvasó kisfiút mutatja a kamera.
- *Vers Egerről*  
Petőfi Sándor: Egri hangok című versében emlékszik meg erről az eseményről.  
A verset olvasó gyereket látjuk.
- *dal az egri hősök diadaláról*  
Énekeljük el Tinódi Lantos Sebestyén dalát, mely a hős védők diadaláról szól!  
Az éneklő osztályt mutatja a kamera.  
(Summáját from...)
- *részlet Gárdonyi Géza: Egri csillagok című regényéből*  
Ki írt erről az eseményről regényt, amiből részleteket olvastunk, és mi a regény címe?  
Olvassuk el a Holdfogyatkozás című részletet!  
A tanítót látjuk, majd a kérdésre válaszoló kislányt.  
Sorban az olvasó gyereket mutatja a kamera.
- *A téma a festészetben*  
A festészetet is megihlette ez a téma. Székely Bertalan: Egri nők című festményét fogjuk elemezni. Á., N., E. vál-  
Amikor az eskühöz érnek, azt kívülről mondják, az egész osztályt látjuk.  
A reprodukciót mutatja, hol az egészet,

lalkoztak, hogy válaszolnak a kérdéseimre.

*Ki a kép központi alakja?*

A női alak.

*A kép melyik részére festette ezt az alakot Székely Bertalan?*

A kép közepére, és a ruháját világosabbra festette, ezzel kiemeli a környezetéből.

*Milyen színek dominálnak a képen?*

*Melyek a kép uralkodó színei?*

A vörös, a fekete és a fehér.

hol közelítve az elemzésben szereplő részhez.

Kiemelt színfoltokat,

*Mutasd ezeket a színfoltokat!*

Beszélgessünk a kép témájáról!

*Mit ábrázol?*

Azt ábrázolja, amikor a törökök be akarnak törni a várba, és az egri nők köveket öntenek rájuk. A középen álló női alak karddal harcol.

a kép alján lévő törököket,

*Ki lehet az, akinek a kezét fogja?*

Egy magyar vitéz, aki elesett a harcban. Figyeljük meg a női alak arcát!

majd a kamera az arcra közelít.

*Mit fejez ki ez az arc?*

Bátorságot, elszántságot.

A tanító felolvassa a képről írtakat egy művészeti lexikonból.

A tanítót látjuk.

#### — *A téma ábrázolása 4 fős csoportokban*

Mi is megfestjük ezt a témát.

4 fős csoportokban dolgozunk.

Bármilyen eddig tanult technikát használhattok.

Beszélgjétek meg, ki melyik részét festi a képnek!

Előzetesen elkészített vázlataitokat vigyétek magatokkal!

Az osztály közepén lévő pokrócokat és az odakészített eszközöket mutatja.

A gyerekek elhelyezkednek a kartonok körül.

#### — *Ezt követték az alkotás izgalmas percei.*

Szemünk előtt a képernyőn kelnek életre a közös kis alkotások.

Először a kamera végigmegy minden csoport előkészületén, és mutatja az odakészített festékeket és zsírkrétákat. A 2. csoport várának körvonalait kezdi rajzolni egy tanuló. A másik, kék színt kever, és felhőket fest. A 3. csoportban egy kis kéz törököt rajzol. A 6. csoport a nap és a felhők ábrázolásába kezd. A 4. csoport képén lassan a hegyek körvonalai készülnek, majd végigmegy a kamera minden alkotó kis arcon. Az 1. csoport vára is „épül”. A 2. csoportban a kék árnyalatai tűnnek elénk szép színhatásban, összeolvadva a nap sárga foltjával.

A 3. csoportban egy kislány egy vonallal létrán mászó törököt rajzol.

A 4. csoportban a már megfestett világoszöld hegyekre sötétebb zöld foltok kerülnek.

A 2. csoportban egy ablak körvonalai születnek bátor, laza csuklómozgással. Egy gyerek szivaccsal vizet töröl. Az 1. csoportban a vár színe kerül a felületre, egy másik kislány egy álló alakot fest a vár mellé.

A 2. csoportban a füst mély, haragos fekete színe vegyül a vár fölötti ég kék színébe.

A 3. csoport gyerekei a hegyek ábrázolásán dolgoznak.

Majd az 5–6. csoport kreatív közösségeit látjuk. A munka hevében véletlenül az egyik vizes edény ráborult a másik csoport munkájára. A tanító megoldja a helyzetet. Feltörlri szivaccsal a vizet, és megnyugtatja a fiúkat, hogy van egy ilyen festési technika, ne szomorodjanak el.

Az 5. csoport zöld alapszínébe is beletöröl, ezzel a felület világosabb lesz.

A 6. csoport világoskék temperával eget fest. A 3. csoportnak segít a tanító színt keverni. Az 1. csoport a háttérnek színt ad.

#### — *előző munkáinkból*

Ezután, míg a gyerekek befejezték a munkákat, a kamera az eddig készült rajzokból mutatott be néhányat a faliújságon.

Ezen az illusztrációkon A kolozsvári bíró, A nándorfehérvári diadal, a Honfoglalás és a Rege a csodaszarvasról c. olvasmányok eseményei elevenednek meg, csodálatos belső gyermeki világot tükrözve.

### III. ÖSSZEFOGLALÁS, ÉRTÉKELÉS

Minden csoportból egy-egy gyerek mesél az elkészült műről.

#### — *a tanító értékelése*

Mindegyik kép tetszik nekem.

Mind az elhelyezésre, mind az arányokra figyeltetek.

A 3. és 6. kép színei visszaadják a történelmi események hangulatát.

Amit hibának érzek:

A 2. munka jobb széle mintha befejezetlen maradt volna.

A 4. munkán az emberábrázolásra több gondot kellett volna fordítani.

#### *Összefoglalás*

Megdicsérlek benneteket, ügyesen dolgoztatok.

A következő órákon is még történelmi olvasmányokhoz kapcsolódnak munkáink.

A táblán a 6 képet együtt mutatja a kamera, majd mindig az értékelt munkát látjuk.

A tanítót és az alkotásokat mutatja.

#### — *A téma a filmművészetben*

Pihenésképpen nézzük meg, hogyan dolgozták filmre ezt a témát. Az Egri csillagok című filmből azt a részt látjátok, amikor a végső küzdelemben győznek a magyarok. Megjegyzés: A filmet tudatosan az óra befejezéséül szántam, mert a televízió és főleg a video megöli a gyermeki fantáziát, azt a belső világot, azt a harmóniát, amely még ebben az életkorban megmutatkozik a gyerekek kreatív alkotásaiban.

*A felvétel készült a tótkomlói Jankó János Általános Iskola és Gimnázium 3. c osztályában. Tanított: Faragó Péter.*

DOBCSÁNYI FERENC

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## Babits Mihály pedagógiai nézetei néhány vallomása tükrében

Ez év november 26-án emlékezünk Babits Mihály (1883—1941) születésének 110. évfordulójára. Ebből az alkalomból most mégsem a kiváló költőt és író, a jeles műfordítót, a Nyugat első nemzedékének Ady és Móricz után legkiemelkedőbb alakját kívánjuk megidézni, hanem a Tanárt, akit Illyés Gyula 1943-ban így jellemzett: „*Babitsban két tűz égett: a költészet és a nevelés. Képzelmük el, hol volnánk ma, ha a magyar irodalom tanárait husz éven át ő nevelte. Császár Elemér nevelte.*”<sup>1</sup>

Tanársága, mint ismeretes, 1905-től 1918-ig tartott. Tanári pályájáról maga a költő így vallott: „*A tanárság szívem szerint való pálya volt: a görög szellemből van bennem valami szókratészi is ...*”<sup>2</sup> Szavainak hitelét, értékét nemcsak Baján, Szegeden, Fogarason és a fővárosban, Budapesten eltöltött tanári évek gazdag eredményei támasztják alá, hanem a tapasztalatok nyomán született pedagógiai nyilatkozatai, vallomásai és a témában fogant kitűnő tanulmányai is. Az egyik éppen a Szegeden írt *Erkölc és iskola*, a másik a Fogarason készített *Stilisztika és retorika a gimnáziumban* című, mindmáig időszerű és gondolatgazdag tanulmánya.

A költő-tanár pedagógiai nézeteinek teljességét most áttekinteni nincs módunkban, csupán az emlékezés és a tiszteletadás szándékával villantunk föl előre mutató gondolataiból néhányat: vallomásai alapján.

Babits modern pedagógiai szemléletéről, az oktatás új útjainak kereséséről tanúskodnak a következő sorok: „*A klasszikus és modern tanítás, mint most, egymás mellett, egyenlő kvalifikációval, nem állhat soká. A klasszikus bukik.*” „*Modern szükségletek: 1. tudományok. 2. szociológiai-morál ... 3. élőnyelvek ... Tudományban fő a mat. és fiz. ... Görög legfeljebb a végén legyen vagyagos. Kivetni az irodalomtörténeti és filológiai adathalmazt. Franciában csak az utolsó három század tróit. Latinban a metrikát s csak kevés nyelvtant. Óraterv, kisebbitve a latin—görögöt, többítve a tudományokat (legalsó osztályokban csak egy óra latin...) ... A modern oktatást szakoktatássá kell tenni; ha a klasszikussal versenyez, csak az értelmi proletárságot növeli ... s semmi szükségnek nem felel meg.*”<sup>3</sup>

A „pedagógiai akarat” arra is ösztönözte Babitsot, hogy fölfigyeljen a színház ifjúsági előadásaira is. „*Egyáltalán nem keresünk irodalomtörténeti szempontokat az ifjúsági előadásokban: a színház nem a tanítás segédeszköze, az ifjúsági előadásokkal az ifjúság izlését és nem a tanárokat kell szolgálnia. Ha segít is az iskolának: nevel és nem tanít. Ezért jobb Az aranyember, ha jó, mint sok jobb és nagyobb darab, mely nem gyerekeknek íródott. Az aranyembert ma már csak a gyermekek élvezik, de azok élvezik.*”<sup>4</sup>

Hasonló figyelmességgel és gondossággal irányította a tanítványok önképzését, olvasói érdeklődését, fölfigyelve mindenkor az arra érdemes művekre. „... *Elek apó* ...

<sup>1</sup> Illyés Gyula: Németh László Debrecenben, Magyar Csillag, 1943. május 15. 613—614. l.

<sup>2</sup> F. J.: Írók vallomásai — Babits Mihály —, Magyarország, 1923. december 8. 5. l.

<sup>3</sup> Éder Zoltán: Babits a katedrán, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1966. 35—36. l.

<sup>4</sup> Babits Mihály: Az Aranyember, Szeged és Vidéke, 1908. február 13. 5. l.

annyi évtizeden atyja és táplálója a magyar ifjúság lelkének, törzsökös és magyar táplálékkal, melyet népe fantáziájából merített; újramesélője e nép meséinek, szerelmese székelő fajtája legősibb, legotthonibb hagyományainak, s megértője, megbecsülője mégis mindennek, amit az új magyar irodalom újat és európai tudott alkotni..."<sup>5</sup>

A nevelés legfontosabb feladatának Babits az erkölcsi nevelést tartotta, az emberiség legnagyobb ügyének tekintette. „... az értelem másodlagos az emberben s az első az akarat. S vajon mit teszünk mi? Megtanítjuk a gyermekeket az accusativus cum infinitivóra, megtanítjuk a kétszemeretlenű egyenletek megoldására. Szép és jó. De vajon ez az, ami az embert emberre teszi?

„S ha az értelmet tekintve igaz az, hogy egész életünkben abból táplálkozunk, amit gyermekkorunkban gyűjtöttünk, s az egész élet csak arra való, hogy a gyermekkori benyomásokat feldolgozzuk: méginkább igaz erkölcs szempontjából...”

„... meg kell döbbernünk, ha elgondoljuk, hogy sokszor, mi, a nevelők, mi, akikre az emberiség legnagyobb kincsét, jövőjét bízta rá, bűnös meggondolatlanságból még rontottunk, ahol javítanunk lehetett s kellett volna: s könnyen vettük bivatásunkat, mint olyat, ami ha sikerül, jó, ha nem sikerül, nem baj; saját kényelmünknek áldoztuk fel azt, ami fontosabb, mint a jelennek minden ügye együttvéve.”

„Az iskola igazi erkölcsi batása a jellemek egymásra batása... Ez a batás pedig kétágú: a tanulóknak egymásra batása, és a tanár batása a tanulóéra.”<sup>6</sup>

Foglalkoztatta Babitsot az oktatás fő célja is, kereste a tantárgyak közös alapját, egységének elvét. „Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középkorai tanításunk célját. Nem tanítunk mesterséget, és nem képeztünk semmi mesterségre. Nem tanítunk ismereteket vagy a feledésnek. Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10—18 éves gyermekeknek való. Művészetet sem tanítunk: azt nem lehet tanulni. Gondolkodni és beszélni tanítunk.”

„Ezt a jó stílust, amely csak jó gondolkodás alapján épülhet, kell elsajátítanod, ezt gyakorlod, ezért olvasol, írsz, beszélsz nyolc éven át és azután is még sok éven át. Oktatásodnak ez a főcélja, minden tanulmányodban ez a cél a közös, minden: alkalom, minden: eszköz neki. Ez a tanulmány az egész középkorán át és minden tárgy körében folyt, s ez a tanulmány retorikai és stilisztikai tanulmány: más szóval egy magasabb beszéd- és értelemgyakorlat.”

„Minden nyelvtan és minden irodalom gondolkodni tanít és beszélni. A nagy tróka művei stilisztikai és retorikai példatárak, s az idegen nyelvekből még jobban megérted a gondolkodás és kifejezés bonyolult masináját, mint a magadéból, melyet már megszoktál. A számtan levezetései, a retorika egy része: a dedukciók tana. A természetrajz megfigyelésre, a fizika az induktív következtetésre tanít meg. Ha felelsz tanárod váratlan kérdésére, gondolkodni tanulsz; ha összefoglalsz, amit tanultál, beszélni.”

„E csírák fejlesztését első jó olvasmányaid már régen megkezdted; irodalmi és poétikai tanulmányaid egyenesen folytatni fogják: de voltaképpen sohasem szünetel az, sem gimnáziumi éveid alatt, sem azután.”<sup>7</sup>

Ugyancsak ebben a jelentős és fogarasi diákjainak ajánlott tanulmányában hangsúlyozza Babits a gondolkodás és a beszéd egységét, elválaszthatatlan összefüggését; valamint szemléletes példákkal azt is, hogy a stílus az ember gondolkodásának tükrö. Minden egyes stílusra vonatkozó megállapítása szinte szállóigévé vált.

„Gondolkodni és beszélni: voltaképpen egy. Gondolkodás nem képzelhető beszéd nélkül és megfordítva.” „Elválhatatlanok, mint a test és a lélek; a gondolat a lényeg, a kifejezés a test.”

<sup>5</sup> Babits Mihály: Megemlékezés Benedek Elekről, A Kisfaludy Társaság Évtapjai, Bp. 1932. 58. k. 203—206. l.

<sup>6</sup> Babits Mihály: Erkölcs és iskola, Szeged és Vidéke, 1908. március 3.

<sup>7</sup> Babits Mihály: Stilisztika és retorika a gimnáziumban, később Irodalmi nevelés címmel az írás és olvasás kötetében is megjelentette. Atheneum Kiadása, 1938. 2. kiadás 3—17. l.



„Ezért a retorika, mely gondolkodni s a stilisztika, mely beszélni tanít, voltaképpen egy tudomány: külön nem lehetnek.”

„A nyelvünk egyúttal gondolatunk. Akinek több szava van, több ismerete van.” „A stílus elárulja a gondolat egészségét vagy betegségét, a stílus helyessége a gondolat helyessége.” „Minden rossz mondat törött ablak, melyen át egy rossz gondolatra látni.” „A stílushibák gyűjteménye: nyomorék gondolatok kórháza.” „Az ép gondolat egyenesen megy célja felé, s nem tántorog, mint a részeg ember.” „... a stílus gondolkodásunk fegyelmeztségének fokát árulja el.” „Minden hasonlítás, minden ellentét, minden átvitel az eszmetársítás mozgékonyságának jele.” „Stilisztikailag műveletlen embernek a legszebb könyvek is mintha idegen nyelven volnának írva.”

A tantárgyaknak ebben a nagy összefüggérendszerében és szemléletében, melyet Babits kifejtett, érthető módon, különös jelentőséget tulajdonított a költő az irodalmi nevelésnek. „az irodalmi nevelés... az emberi szellem minden nevelésének tengelye.” „a retorika és stilisztikai tanulmány... minden látszat ellenére is nem a könyvek, hanem az élet tanulmánya: nem is tanulmány, hanem nevelődés, edződés az életre. Mint az ókorban: ma is egyetlen, legfőbb, leghasznosabb. S legélvezetesebb is. Mert mi lenne élvezetesebb, mint élvezni, hogy napról napra több ember lesz, használhatóbb, képesebb gondolkodni, kifejezni gondolatait, megérteni, élvezni másokét, jobb is és erősebb: vir bonus dicendi peritus.”

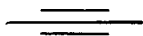
Hasonló gondolattal köszöntötte Babits a Magyar Diák első számában a fiatalokat is:

„Üdvözlöm az ifjúságot, az ifjú szellemet, mely gazdagodni és erősödni akar; s gazdagodásának és erősödésének eszközéül az irodalmat választotta.

Van-e nagyobb célja az irodalomnak, mint a fiatal lelkeket gazdagítani? Az irodalom csak eszköz; a cél a lélek ereje.

Az irodalom, ez a lélekben lemintázott élet, legyen az élet palaestrája számotokra, fiúk! Szent játék ez is, mint minden játék, amíg igaz gyermekek és igazi alázatos gyermekséggel játszószők.”<sup>8</sup>

A vallomások tükrében — Hegedűs Andrással egyetemben — bátran állíthatjuk: „Tanárként sem csak a maga lelkének zárt cellájában élt, ... hanem mély erkölcsi felelősségérzettel cselekvő harcossá lett az iskolai élet megújításának.”<sup>9</sup> Ezért érezhetjük igazán nagy veszteségnek, hogy Babits mindmáig időszerű pedagógiai öröksége és példás tanári pályájának tiszteletet parancsoló eredményei nem épülhettek be kora magyar oktatásának gyakorlatába.



<sup>8</sup> Babits Mihály: A magyar Diákhöz, Magyar Diák, Bp. 1919. március 15. I. évf. 1. sz. 3. l.

<sup>9</sup> Hegedűs András: Magyar írók pedagógiai nézetei, Tankönyvkiadó, Bp. 1976. Babits Mihály 205—260. l.

DR. FRICK MÁRIA—KLOSSY IRÉN

Eötvös József Tanítóképző Főiskola  
Baja

## Egy népfőiskolán, Dániában

„... ha nagy bajba kerül a társadalom, közelebbről a gazdaság, az oktatás, a nevelés, a kultúra ügye, akkor a kilábalás, a túlélés igen hasznos eszközül kínálkozik a népfőiskola.”<sup>1</sup> Így történt Dániában is. 1992 őszén jártunk a viborgi népfőiskolán: egyikünk mindössze néhány napig, másikunk három teljes hónapig. Ottani tapasztalataink erős hatásúak, ezért úgy véljük, érdemes írunk róluk.

A majd 150 éves múltú dán népfőiskolai mozgalom gyökere Nikolaj Frederik Severin GRUNDTVIG (1783—1872) evangélikus lelkész, költő, történész és népművelő. Univerzális gondolkodású, erős jellemű ember volt. Hatékony nemzetnevelő programmal szándékozott nehéz gazdasági-társadalmi viszonyok között élő népén segíteni. Korának eszméi hatottak rá, de sajátos dán utat formált munkáiban és tevékenységével. A felvilágosult gondolkodókhoz hasonlóan a tudás terjesztésének híve — iskolaképének alapeleme mindamellett a *szabad* választás és az emberi tapasztalat. „Nem érthetsz meg többet az életből, mint amennyit tapasztaltál belőle” — vallotta. Elméleti pedagógiai gondolkodását azonban az egész művelődési rendszer fejlesztése szolgálatába állította. Így válhatott a dán történelem elmúlt kétszáz évének egyik legnagyobb hatású személyiségévé.

Hogy a mai dán népfőiskolai mozgalom lényegét értsük, ismerni kell Grundtvig koncepcióját. A népi iskolarendszer megteremtésére tett javaslatában a skandináv hagyományokra épített a formális klasszikus oktatási rendszer helyett. Az iskola — szerinte — az emberi természet fejlesztését szolgálja. A valóságos életben gyökeredzik, és a tanuló és tanár közötti szabad kapcsolatokon alapszik, nem a holt tananyagon. Nem más, mint az igazság felismerésén alapuló szabad fejlődés. A közös érdek tudatosításával az egyént döntésre képes és felelősségtudattal rendelkező állampolgárrá kell nevelni.

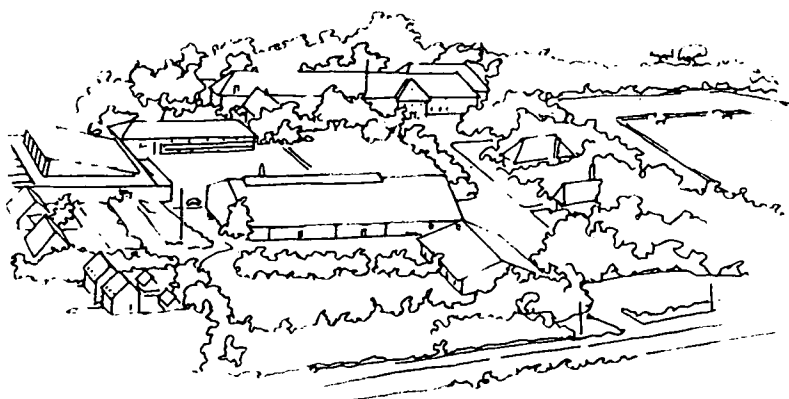
Fontos a nevelési folyamatban az élő szó, az anyanyelven való kifejezés, a *nemzeti* jelleg, az önértékelő képesség, az önbizalom és mások tisztelete, a poétikusság, játék és sport. A szellem és test összhangjának, a belső harmónia megteremtésének lényegi helye van a nevelésben.

A dán fiatal- és felnőttnevelés a grundtvigi úton haladva egy kulturális értelemben viszonylag homogén társadalmi közeget és erős alapokon nyugvó jövedelmező (farmer)gazdaságot eredményezett.

Az első népfőiskolát Grundtvig elméletének gyakorlati megvalósítója, Christen KOLD (1816—1870) falusi tanító alapította Rodding-ben 1844-ben. Ma 104 a számuk.

A népfőiskolák a legreggibb formájú szervezett képzést nyújtó intézmények Dániában. Bentlakások, többségük általános jellegű. Nevelési környezetet jelentenek mindenféle társadalmi helyzetű fiatal számára, akik különböző tudásháttérrel és eltérő körülmények közül származnak az ország több részéből, néhányan külföldről is. Az alsó korhatár 18 év, felvételi nélkül lehet beiratkozni. Tandíjat, illetve részvételi díjat fizet a hallgató. (A költségek 80—85%-át az állam állja.) Vizsga nincs. A résztvevő látogatási igazolványt kap. S bár ily módon végbizonyítványt nem adnak a népfőiskolák — a hivatalos oktatási rendszeren belül és a munkapiacra az ott eltöltött idő valós bizonyítványnak számít. A képzés rövid és hosszú kurzusokban történik. A rövid kurzusokat (1—3 hét) főleg a szünidő alatt szervezik. A hosszú kurzusok (4—6 hónap) *szoros* oktatási ideje 2—3 hónapos. Tematikájuk változatos, de az általános műveltséget megalapozó témák állandóak. (Nemzeti és világtörténelem, mitológia, irodalom, szociológiai alapvetés és intenzív nyelvtanulás.) A különféle profilú, tematikájú népfőiskolákról évente képes központi tájékoztató jelenik meg. A tantervnek kisebb a szerepe, az anyag tantárgyakra osztása másodlagos, lényeg a személyiségfejlesztő folyamat. Nem elsősorban a tudás átadására, hanem a „megvilágosításra” (Grundtvig: folklighed), a saját és mások tiszteletére, a hallgató értékővékedésére törekszik. A személyiség érlelésének iskolája. A hallgatók—tanárok együtt élnek a jól felszerelt, szép természeti környezetben lévő intézményekben. Alapvetések: alternatív tanulási lehetőségek, személyes érintkezés mint oktatási módszer, kreativitásra ösztönző formák, egészséges életmód és részvétel az iskola működtetésében. És mindenekelőtt a derű és a szeretet jellemző a népfőiskolák légkörére — Grundtvig szellemében („Az embernek szeretnie kell azt, amit meg akar érteni.”). A népfőiskolák életformát jelentenek. Ráfébrezik a hallgatókat a problémákra, lehetőségeiket feltárják, műveltségüket, világnézetüket szélesítik, és szemléletté alakítják mindezt a távozó hallgatókban, akik szűkebb hazájukba visszatérve terjesztik ezt a szellemet. (Nyitott szemmel járni, nyitott módon gondolkodni.)

S most a viborgi népfőiskoláról. Viborg város, a 17 községet magában foglaló Viborg megye székhelye. A környéken — mint általában egész Dániában — a megélhetés alapja a mezőgazdaság. Jól fel-



szerelt farmgazdaságok és néhány ipari üzem övezi a tóparti városkát. A népfőiskola közvetlenül a viborgi tó partján épült.

Központi épülete legfelső szintjén a kollégium és vendégszobák, középső szintjén három tanterem, a könyvtár, az énekesterem, sport—színházterem, tanári szoba és irodák, alsó szintjén konyha, ebédlő, büfé és kiszolgáló helyiségek vannak. Az alsó szintet alagút köti össze a sportcentrummal, ahol két tornaterem, a városnak is nyitott sportcsarnok, uszoda és szauna található korszerű tartozékokkal. Az iskola területén tanári lakások, szabadtéri sportpálya és raktárhelyiségek állnak. Mindezt kellemes, szellős zöldterület (erdő, tó, pázsit) övezi.

A főiskola kurzusai 1992/93-ban a következők:

1. *Hosszú kurzusok:* a 16 hetes nyári április 27-től augusztus 16-ig, a 28 hetes téli szeptember 7-től április 4-ig, és az újabb 16 hetes nyári kurzus április 19-től augusztus 8-ig tartanak. A 16 és 28 hetes hosszú kurzusváltások folyamatosak.

2. *Rövid kurzusok:* (a jelzett időszakban 7) általában 3-tól 15 napos időtartamúak, sport és kulturális profilúak, fiatalok és volt népfőiskolások (senior-kursus) a résztvevői.

A viborgi népfőiskola a fő hangsúlyt a testedzésre fekteti. Gimnasztika (ritmikus sportgimnasztika), labdajátékok, úszás, vízisportok, síelés a sportképzés ágai. Természetesen a minden népfőiskolán elterjedt általános tárgyak részei az elméleti képzésnek itt is. Színház és dramatika, zene, ének, textiltechnika, kerámia, grafika és más kreatív tárgyak egészítik ki azokat. Rendszeresek a külföldi utak. Norvégia, Izland például állandó úticéljuk.

A főiskola 148 férőhelyes, általában 100 hosszú kurzusos hallgatója van, a tanárok száma (vendég-tanárokkal együtt) 15 fő, és együtt él a hallgatókkal, tanárokkal a kisegítő személyzet.

A népfőiskola varázsa az együttélés. Reggeltől estig minden munka- és szabadidős tevékenységben együtt van a tanár és hallgató. Életüket, a főiskola életét is közösen szervezik. A napot sportolással kezdik. 7.30-kor „reform” reggeli, aztán közös ének következik az énekesteremben. Minden nap megtanulnak egy dán népdalt a minden népfőiskolán használatos énekeskönyvből (amit a hallgató a kurzus végén hazavisz magával.) A dal szerepét, jelentőségét meg is beszélik. Daltanulás után szabad idő. 9.30-kor gyümölcs-zöldség uzsonna. Az elméleti órák 10 órakor kezdődnek. A 3 tanteremben nincs tanári asztal. A termek ajtaja, függőnyei, az elhelyezett virágok színei (zöld, piros, sárga) különböztetik meg a helyiségeket egymástól. Ebéd 12.00-kor, vegyes asztalrenddel (felnőtt, fiatal) és hallgatói tálalással. Az ebédlői asztalnál történnek a problémafelvetések és a napi tevékenységértékelések közösen. Délután gyakorlati foglalkozások következnek 18.00 óráig, a vacsoráig. A vacsora svédasztalos és bőséges. Eközben bejelentések hangzanak el az esti, illetve a másnapi programokkal kapcsolatban. Vacsora után szabad idő, illetve előadások egészen 21.30-ig, amikor az ügyeletes tanárral együtt kávéznak a fiatalok. Újabb alkalom a problémák megvitatására.

A tanárok, hetenként váltva egymást, ügyeleteset teljesítenek, de az ügyeletesen kívül mindenki más is bármikor a hallgatók rendelkezésére áll. Havonta egyszer ünnepi ruhát öltenek a főiskola tagjai, és gyönyörűen terített asztal mellett fogyasztják el éjszakába nyúló vacsorájukat. Ilyenkor a csoportok műsort adnak elő addig lezajlott életüket bemutató. Az egész program szertartásos. Utána tánc (disco) következik. És ugyancsak havonta egyszer hétvégén kiürül az egész épület. Hazalátogatnak lakói.

Ottlétünk alatt teljes jogú tagjai voltunk a közösségnek. Részt vettünk életükben, éreztük nyugal-mukat, derűjüket és nyitottságukat. Feltűnő a magabiztosságuk, érdeklődésük és „dánságuk”. (A szá-munkra szokatlanul erős pozitív nacionalizmusuk minden megnyilatkozásukban megnyilvánult.) A nem-zeti múlt és nemzeti lét ismerete és szeretete, mások tisztelete, egészséges életvitelük és életszemléletük,

helyük keresése a felnőtt világban, az erre való tudatos „készülődés” valahol a grundtvigi utat is jelezte nekünk.

Talán nem árt tanulmányozni ezt a dán mintát. Igazolják a 80-as évek óta fellendült hazai népfőiskolai kísérletek is. Hiszen helyzetünk valahol rokon a bevezetőben idézett állapottal.

## JEGYZET

[1] Népfőiskola tegnap, ma, holnap. Szerk.: Harsányi István. Bp. 1991, Püski 5. p.

## IRODALOM

*Borbáth Erika:* A népfőiskoláról, Miskolc, 1989. 70. p.

*Harsányi István:* Dánia, a népfőiskola bölcsője. In: Népfőiskola tegnap, ma, holnap. Szerk.: Harsányi István. Bp. 1991, Püski. 11–18. p.

DR. SZELÉNDI GÁBOR

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola  
Kaposvár

# A globális fejlődés és a XXI. századra nevelés

A Magyar Pedagógia Társaság és a Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága a VI. Nevelésiügyi Kongresszus munkálataihoz kapcsolódva kerekasztal konferenciasorozatot rendezett az ELTE-n a neveléstudomány és a társadalomtudományok kölcsönhatásáról. Legutóbb „A globális fejlődés és a XXI. századra nevelés” című témára került sor. Az előadók: dr. Kovács Géza, dr. Ágh Attila, dr. Széchy Éva és dr. Illyés Sándor egyetemi tanárok voltak.

## A GLOBÁLIS FEJLŐDÉS

A jövőkutató közgazdász Kovács Géza hangsúlyozta, hogy az emberiség létérdeke a jövővel való foglalkozás és a stratégiai gondolkodás érvényesülése. Ugyanis ma szerte a világban, így hazánkban is a jelennel és a nagyon közeli jövővel való törődés észlelhető, ma a túlélésében való gondolkodás dívik. S ha csak a köznapiság jövőtudatban, a lakosságnál lenne így, de bizonyos értelmiségiek, politikusok is rövid távon, választási ciklusokban gondolkodnak. Szemben a tudományos jövőtudattal, mely az értelmiség jobbik részénél hódít, de sajnos, nem eléggé tudja meghatározni a köznapiság, a lakossági jövőképet.

A közeli jövőben — ezredfordulóig — szükséges lenne meghatározni az égető nemzeti feladatainkat, így az EXPO-hoz kapcsolódva tervezni a gazdasági feladatok mellé pl. a kommunikáció problémáit, és készülni mind a honfoglalás, mind az államalapítás évfordulóinak megünneplésére. Közben tervezni-gondolkodni a jövő századot is, 40–60 évvel előre, 2030–50-ig. Bár egyesek azt vélik, hogy ezen még a tudósok is vitatkoznak, mégis életbevágóan fontos kérdés. Mert a tőlünk függetlenül végbemenő folyamatokba, törvényszerű fejlődésbe utána már nem lehet beavatkozni. Csak előre látva, tervezve a hozzájuk való alkalmazkodást, sőt ha lehetséges, a folyamatok befolyásolását.

Ugyanis a mai elhatározások következményeit nemcsak gyermekeink 10–30 év múlva, de unokáink is élvezni vagy szenvedni fogják félszázad múlva is. Melyek ma a fő problémák az egész világban érvényesülő, globális fejlődésben?

Úgy tűnik, hogy a világháború, az emberiség pusztulásának veszélye megszűnt, de jelentkeznek újabbak. Így a környezeti világkatasztrófa lehetősége (üvegházhatás, ózonpajzs ritkulása stb.). A fejlett országok túlzott fogyasztása, a természeti erőforrások túlzott igénybevétele, mely a jövőben még jobban erősödik mind a keleti, mind az ún. harmadik világbeli (déli) államok fejlődése következtében. De a világ túlnépesedése és a népességhámlás is ma, meg a jövőben is világprobléma. Ezek a fejlődési vonalak a nagy térségek problémái, melyekkel az egyes országokban is foglalkozni kell társadalomban, politikában, oktatásban. Országhatárokon átnyúló gondolkodásra, együttműködésre van szükség, s ennek kialakítása már az iskolában el kell, hogy kezdődjék: az egyén alkalmazkodóképessége, a biológiai és szociális tűrőképesség (tolerancia) kifejlesztése révén. Tovább folytatva a sort olyan képességek, személyiségjegyek kialakításával, mint az alternatív gondolkodás, a döntési képesség. Egyáltalán az ún. végre-

hajtó típus helyett (aki külső utasításra, előírásra vár és cselekszik,) az önálló típus, a vállalkozói létforma lenne szükséges, hogy az egyén ne csak képes legyen a döntési helyzetek mérlegelésére, de önálló döntésre és tevékenységre is.

A politológus Ágh Attila kifejtette, hogy a világban a fő tendencia a globális (az egész földre kiható) fejlődés, de bizonyos rétegződés is érvényesült, így egyes nagy régiók másként fejlődtek, ill. stagnáltak. Vázolta, hogy mit jelent a globális fejlődés az ökológiában (az élőlények és a környezetük viszonyában), s mit értünk globális biztonságban, s hogy ezt mennyire árnyalja az egyszerre észlelhető integráció és szeparáció, elkülönülési törekvés, főleg Európában. Kitért arra, hogy egyre inkább meghatározza életünket a globális kultúra és kommunikáció. S ennek nemcsak pozitív oldalai, de árnyoldalai is vannak. Ugyanis érték, hogy az információ az új technika révén eljut azonnal a világ minden pontjára (l. olimpia, közel-keleti háború), de érvényesülhet egyben a manipuláció is. Meg a környezeti szennyeződéshez hasonlóan a kulturális szennyeződés is, egyes országokban már sokszor feljajdulnak a kulturális szenny terjedése ellen, az erőszak, a kegyetlenség, az embertelenség stb. ellen a nemzeti kultúrák védelme végett. Ma a kultúra globális fejlődése ellenére nagyon jelentős fejlődési eltérések láthatók az egyes régiók, országok között, lásd az USA és India összevetését!

Részletesen vázolta az egyes régiók globális fejlődését a 80-as években, így a keleti országokban azt, hogyan hatottak a világ fejlődési tendenciái a gazdaságban, katonapolitikában, ideológiában, művészetekben, s járultak hozzá a diktatórikus rendszerek felbomlásához. Kitért arra az ellentétre, mely a 2 világrendszer szembenállását felváltotta: az ún. Észak és Dél ellentétre (a gazdag észak és a nyomorgó déli népek közötti konfrontáció veszélyére). Arra az óriási különbségre, mely a két térség között létezik, és egyre mélyül.

Visszatérve kis hazánk jelen és jövő tennivalóira: fő feladatunk, hogy önmagunkat és gyermekeinket felkészítsük a globális látásmódra, a világ fő fejlődési tendenciáinak megértésére és arra a magatartás-cselekvésmódra, hogy csak együtt, sok ember egyéni cselekedetei révén tudjunk elviselhetővé tenni a földet nemcsak saját magunknak, de gyermekeinknek, unokáinknak is. És őket is felkészíteni a felelős gondolkodásra, magatartásra, akár kultúráról, akár környezetről legyen szó, hogy ne pusztítói, hanem őrzői, továbbépítői legyenek ennek a globális világnak.

## A XXI. SZÁZADRA VALÓ NEVELÉS

A pszichológus Illyés Sándor szerint a jövővel való törődés ma csak az elit problémája, s nem a tömegké. A tudás, a felelősségérzet átszármaztatása az iskola feladata is, de a politika, a közvélemény, a tömegkommunikáció dolga is. A gyermekek, ifjak felkészítése a jövőre szintén nem egyedül az oktatás ügye. Óriási dilemma: a történeti fejlődés révén az ember óriási lehetőségekkel rendelkezik (ismeret, tudás, technika), de az egyéni cselekvés szabályozó képessége nem összegeződött (a bölcsesség, az erkölcs, szokások). Így az egyén veszélyessé vált a világ és önmaga számára. Meg kell találni azt a módot, hogy a közösség szabályozza az egyént, hogy ne ön- és társadalompusztító legyen. A másik probléma: az egyes ember nem bír természetátalakító, tönkretevő erővel, de a tömegek igen (l. ha csak 1 Trabant vagy 1 eldobott üresüveg lenne, de sok...) S a nagy gond: az egyéni szabadság korlátozása lehetséges-e a társadalom érdekében és hogyan? Pedig pl. a savas esők hatásait az unokáink is érzik majd 50–100 év múlva is. Szerinte a pedagógia nemcsak az iskoláskorúak, hanem a felnőttek nevelését, átfarmálását is fel kell hogy vállalja a jövőben, épp a jövőért.

A pedagógus Széchy Éva arról szólt, hogy szerte a világban gond: hogy az emberi tényezőt bevonják a túlélés, a világkatasztrófák elkerülése érdekében. Nemzetközi konferenciák meg az UNESCO is olyan globális problémákkal foglalkoznak már hosszú ideje, mint az analfabétizmus, írástudatlanság, az iskolából kikerültek továbbképzése vagy az oktatás tartalmának és módszereinek fejlesztése. Általános gond, hogy lassú az iskolai reformok érvényesülése. A szegény országokban alapp probléma: hogy az oktatásra a „maradékélv” alapján jutnak az anyagiak, ha már a fontos területek kaptak, s ha marad, végül kap az oktatás is. Hiába vannak ott a pozitív példák az ellenkezőjére, hogy az oktatás, kutatás, tudományfejlesztés az ország egészének felvirágzását hozta magával (l. Japán, a „kis tigrisek” országai vagy Hollandia, Finnország!)

## A LEGFŐBB ELŐREMUTATÓ VONÁSOK A PEDAGÓGIAI TERÜLETEN:

1. a flexibilis képzési struktúra létrehozása, azaz a kor követelményeihez jól alkalmazkodó képzési, oktatási rendszer működtetése, mely a kisgyermekkortól az öregkorig tart. Optimális fejlesztőrendszer, a korszerű alap- továbbképzés és szakképzés egymásra épülése. Olyan, a ma és holnap társadalmában szükséges képességek kialakítása, mint az általános gondolkodás, a kreativitás, alkotóképesség, s nemcsak a fiataloknál, de az idősebb nemzedékeknél is. Lásd a nyugdíjasok számának növekedését és a náluk észlelhető tanulási tendenciát szerte a világban!

2. a nevelés tartalmának változása, benne előtérben a modern technika és annak alkalmazása (számítástechnika). Fokozódó jelentőségű a szomatikus nevelés, az egészséges életmódra való felkészítés

és a környezet kímélésére, megóvására való nevelés — az előző előadásokban kifejtett világproblémák miatt. Nem szabad a jövőben elhanyagolnunk a többnyelvűséget sem, mint a más népekkel való kapcsolattartás, mint a gazdasági érvényesülés egyik fő eszközét. Ezek mellett és nem rovására kell érvényesülnie a jövő nevelésében az egyetemes és a nemzeti erkölcsi, művészeti, társadalmi értékeknek. Mindezen ismeretekkel, meggyőződésekkel és képességekkel kell rendelkeznie a harmónikus személyiségnek, kiben egységben érvényesül az egyéni érdek éppúgy, mint a közösségi, aki ember és magyar egyszerre.

3. a pedagógiai ráhatás, személyiségfejlesztés eszközei és módszerei. Az előzőekben vázoltak mellé kell állítanunk egyrészt a családot, a maga sokféle hatásaival, valamint a médiákat, melyek szintén determinálóak lehetnek a fejlesztésben. Ma már egyre inkább a lakásba, családba jönnek a társadalmi hatások (a sok inger, információ), és általuk nevelődnek vagy nem a gyermekek. Persze nem feledkezhetünk el olyan rész kérdésekről sem, mint a technika bevonulása az iskolába, vagy arról, hogy mit ad a speciális tudomány a nevelők, szülők kezébe az egyes korosztályokról, a velük való legeredményesebb bánásmódról és így tovább. Az egész világban gondot jelent a gazdasági pragmatizmus hódítása az oktatásban, l. az USA-ban a Clinton-programot az oktatás rendbehozására!

A fő kérdés: hazánkban mit lehet tenni rövid távon és távolabbi jövőben az oktatásügyben? Óriási viták folynak e kérdésekről — az oktatási törvényekről, az iskolaszervezetéről, a tartalom megújításáról.

Mit vállal a közel 70 szervezet, társaság által idén megrendezendő VI. Nevelésügyi Kongresszus?

Harcolni kíván a szűklátókörűség ellen, az ún. maradékelv ellen. Vallja, hogy húzóerő lehet nálunk is a szellemi töke (apport). Fellép az elért eredmények megtartása mellett (óvoda, kisgyermekkortól való fejlesztés rendszere). Azért, hogy az oktatás fejlesztésében ne a már egyszer csődöt mondott rendszerhez, megoldásokhoz térjünk vissza, előre és ne visszanezzünk. Fő elv legyen az általános képzés, tehetségfejlesztés, a szakképzés egymáshoz illesztése. A felsőoktatás, a tudományfejlesztés és továbbképzési rendszer összekapcsolása, a világkapcsolatok, a nemzetközi eredmények ismerete és felhasználása révén. Megbeszélve, megtárgyalva a jelen és a közeli jövő égető gondjait is, fő törekvésünk a hazai nevelésügy távlatának kimunkálása legyen, azoknak a fő fejlődési tendenciáknak a kijelölése, melyek biztosítják hazánk fejlődését és felzárkózását a világ fejlettebb országaihoz.

A kerekasztal-konferenciát vezető bizottsági elnök, Báthory Zoltán joggal sóhajtott fel zárszavában, hogy fel van adva a lecke a pedagógia tudományának és gyakorlatának. Hogy hosszú évek kemény munkájával hasznosítsa mindazt, mit a társtudományok segítségül adnak, feladatul szabnak a pedagógiának, pedagógusoknak, óriási a kihívás, mit vállalunk a társadalom érdekében, a világban végbe-  
menő globális fejlődés segítésére, az emberiség fennmaradását, benne hazánk fennmaradását segítve.

---

DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## Mészáros István: ...Kimaradt tananyag...

A szülők jogos igénye, hogy fiaik és lányaik az iskolában az igazságot ismerjék meg. A történelem-tanárok felelőssége, hogy ennek az elvárásnak eleget tegyenek.

De mi a helyzet, ha maguk a pedagógusok sem ismerhették meg az elmúlt négy évtized történetét? Ilyen tabu téma volt a múltban a katolikus egyház valódi helyzete.

Ezt a hiányt pótolja Mészáros István professzor, a téma avatott szakértője, aki ... Kimaradt tananyag ... (Diktátúra és egyház 1945—1956) című könyvében ismerteti a kimaradt történelemtananyagot felnőtteknek, pedagógusoknak és diákoknak egyaránt.

A felelős kiadó, Arató László igazgató írta a kötet előszavát. Így indokolta a tanulmány aktualitását: „Napjainkban az egyházi iskolák visszajuttatása nemegyszer a múlt hagyatékaként örökölt politikai ellenállásba ütközik. Ezért rendkívül fontos, hogy a fiatalok, a szülők, a politikusok és különösen a pedagógusok és a művelődés ügyével foglalkozók megismerhessék a múltban elhallgatott vagy tudatosan eltorzított történelem hiteles eseményeit, és benne kiemelten az egyház tanítói küldetésének alakulását. Csakis a tények igaz ismeretében válhatunk mindnyájan tárgyilagosabbakká!”

A tárgyilagosságra ma nagy szükség van, hiszen a kommunizmus négy évtizede alatt generációk nőttek fel, amelyek elzárva a világ szellemi szabadságától, kizárólag a dialektikus „tudományos” világnézetet, az ateista marxizmus gondolkodásmódját és meghamisított történelem-szemléletét ismerhették meg.

Hazánk a megszálló idegen nagyhatalom ráerőszakolt ideológiájának következményeként a lelki, szellemi, erkölcsi, gazdasági és nemzeti értékeit kiüresítő folyamatát szenvedte el. Minderre a szabad tár-

sadalmak gazdasági fejlődésétől leszakadva, a dialektika frazeológiájával a felszabadítás, a nemzeti önállóság, a tudás, a haladás, a függetlenség, a szabadság — beleértve a vallásszabadságot is —, a demokrácia, a választás, a parlamentarizmus sűrű hangoztatása és színjátéka közepette került sor, meghamisítva e szavak jelentését, fehérnek mondva a feketét.

Mészáros István munkájában tömören és tárgyilagos hitelességgel ismerteti a ma már csak oly kevesek előtt ismert történelmi folyamatot, amelyet a kommunista párt vívott Magyarországon az 1945 és 1956 közötti időben a hatalom megszerzéséért és megtartásáért. Az emberek nagy része már elfelejtette, vagy még inkább a valóságnak megfelelően soha meg sem ismerhette a hazai katolikus egyház küzdelmeit és megaláztatását, tanítói küldetésének elfojtását. Arról pedig csak a legszűkebb bennfentes kör volt tájékozott, hogy az egyház átmeneti teljes elhallgattatás után milyen körülmények közepette volt képes eleget tenni erősen korlátozott oktatói és nevelői hivatásának.

Mészáros István könyve azért is fontos tanulmány, mert az újabb, napjainkban megjelent történelem-tankönyvekben, népszerűsítő történelmi feldolgozásokban is gyakran elsikkad e mozgalmas tíz esztendő számos lényeges mozzanata, egyrészt terjedelmi okok miatt, másrészt a szerzők történeti fel fogásából, beállítottságából következően.

Jó megoldást választott a szerző: a korszak történeti egészéből kiemelte a tárgyalni kívánt folyamatokat, s ezeket önállóan elemezte. Mészáros István leglényegesebb mondanivalója egyháztörténeti és iskolatörténeti jellegű, de mint bevezetőjében jól állapította meg, e két fejezetet meg kellett alapozni a korszak bizonyos meghatározó politikatörténeti tényeinek felidézésével, tárgyilagos értelmezésével, az összefüggéseknek és folyamatoknak — az eddigiektől eltérő — valós ábrázolásával.

Mészáros István több könyve foglalkozott már a korrallal: Mindszenty és Ortutay. Iskolatörténeti vázlat: 1945—1948. Bp., 1989.; Mindszenty bíboros, a lelkipásztor főpapa. Bp., 1990.; Kis magyar neveléstan rendszerváltás idejére. Bp., 1990.; A hazai történettudomány 1948—1992 közötti Mindszenty-kepe. Esztergom, 1992. stb.

Újabb szintetizáló munkáját napjaink iskolai történelemtanításának „kiegészítő tananyaga”-ként, hiányokat kitöltő olvasmányként, szakköri vitaanyagként, pedagógus-továbbképzések kritikája tárgyul ajánljuk történelemtanároknak, diákoknak, szülőknek, mindenfajta — hagyományos önkormányzati vagy különleges alternatív vagy egyházi iskola számára egyaránt.

A kiadványban kifejtett gondolatok 1992. szeptemberében Pécsen kerültek előadásra, megbeszélésre és megvitatásra, a Ciszterci Pedagógiai Műhely által szervezett pedagóguskonferencián, a Ciszterci Rend jogos tulajdonába négy évtized múltán újra visszakértül pécsi Nagy Lajos Gimnáziumban.

A szép kiállítású könyv megvételét (több példányban is) javasoljuk az iskolai könyvtárakba, a pedagógusok, szülők otthoni könyvespolcaira, hiszen, aki elolvasta a kötetet, biztosan azzal teszi le a szép kék táblás könyvet, hogy jó lenne már a II. kötetet olvasni, amely 1956-tól 1989-ig dolgozza majd fel az eseményeket.

Márton Áron Kiadó, Budapest, 1035 Kórház u. 35. 127. o. Ára: 182 Ft. Készült a Barankovics István Alapítvány támogatásával.

DR. DOMONKOS JÁNOS

Fővárosi Iskolaszakértő

Budapest

## Patrick Moore—Ian Nicolson:

### A világűr titkai

A grandiózus tényanyagot fölvolnultató, gazdag képanyaggal, ábrákkal illusztrált, élvezetes stílusú könyv érdekes és hasznos, melyet *Udvarhelyi László* fordított, bár nem könnyű olvasmány, de fölöttébb igényes összefoglalása a napjainkban egyre nagyobb szerepet játszó témakörnek. A világűr problémáira fogékony, nem szakemberek számára is alapvető informatív értéke van.

Az ember évezredek óta töretlen érdeklődéssel tekint az égbolt jelenségeire, tanulmányozza az égitestek világát. Őseinknek azonban a csillagok és a bolygók csupán csodálatos fénypontok voltak, melyek bizonyos szabályszerűséggel folytatják égi pályájukat. A csillagászat első nagyszabású változása akkor volt, amikor Galilei (1564—1642), a padovai egyetem professzora a 17. sz. elején először nézett távcsővel az égre. A Világegyetem enciklopédiája két önálló kötete ettől az időponttól ismerteti a csillagászat fejlődését. A második, nagy minőségi változás az Univerzum kutatásában szinte a szemünk előtt játszódott le a közelmúlt évtizedekben, amely az egyre korszerűbb berendezéseknek, űrszondáknak, műholdaknak, tudósok és űrhajósok elmélyült együttműködésének, tettere készségének köszönhető.

Míg a Világegyetem enciklopédiája első könyve, A NAP ÉS BOLYGÓI, szűkebb kozmikus környezetünket mutatja be, amelyek gyökeresen átformálták a naprendszerrel korábban alkotott elképzeléseinket, addig ez a második könyve, A VILÁGŰR TITKAI, a csillagok és galaxisok világába kalauzol, s izgalmas műholdfelvételekkel mutat rá az űsrobbanást követő eseményekre, de foglalkozik a Világegyetem fejlődésével és lehetséges sorsával is.

Kötetünk fejezetről fejezetre foglalkozik a Világegyetem mérésével, a csillagok természetével, a Tejútrendszerrel, a galaxisokkal, az einsteini áttöréssel: a tömeg és energia, továbbá a tér és idő, a gravitáció összefüggéseivel. A Világegyetem egésze szerkezetével és fejlődésével a kozmológia foglalkozik, miközben megrázó kérdéseket tesz fel: Véges-e a tér vagy végtelen? Örökkévaló-e a Világegyetem, vagy talán egyszer véget ér?

A Földön kívüli élet lehetősége előtérbe helyezte a kapcsolatfelvétel és utazás kérdését. Mert a modern tudomány egyik nagy kérdése: vajon mi alkotjuk-e a kozmosz egyedüli, élőlényekből álló közösségét? Vajon a Világegyetemet életformák sokasága népesíti-e be, vagy pedig az élet ritka jelenség, netán csupán a Föld egyedülálló sajátossága? Ugyanis, ha léteznek más civilizációk, akkor bármelyik pillanatban foghatjuk jeleiket, ha pedig csillagközi utazásokra is vállalkoztak, akkor a Naprendszer feltárása előhozhatja a tárgyi alkotásaikat. Ha viszont az értelmes élet csak a Föld kiváltsága, akkor az emberi nem kötelessége, hogy védelmezze és gazdagítsa az értelem e csodálatos jelenségét. Egészében pedig tárja fel a nagyszerű Világegyetemet, amelyben élünk. A legújyszerűbb ismeretanyagot nyújtó könyv közli a képek forrásait, valamint számottevő név- és tárgymutatóval zárul.

*Helikon Kiadó Kft., Budapest.*

✱

## Éger György: A burgenlandi magyarság rövid története

A nemzetiségkutató Éger György kitűnő könyvében (melynek második, kissé javított, bővített újra kiadása az év második felében várható) 1920-tól foglalkozik az osztrák—magyar kapcsolatokkal, a burgenlandi magyarok történetével, mai helyzetével.

Az osztrákokkal Trianon óta élnek a magyarok sorközösségben, mégis fehér foltnak számítanak műveltségünk térképén. Korábban, de napjainkban is alig néhány kutató, szakember foglalkozik a népeink közötti kapcsolatokkal, pedig a közös múlt sokkal több elvégzendő tennivalóra sarkallhat bennünket.

Burgenlandban a történelmi Moson (Wiesenburg), Sopron (Ödenburg), Vas (Müsenburg) megyék Trianonban odacsatolt táján mintegy 10 ezer magyar él. Burgenland — újabban terjedő, magyarító szóhasználat: Várföld — neve ugyan arra emlékeztet, hogy területén viszonylag sok vár és kastély található, de mégsem ez a névadás indítéka, hanem inkább az, hogy mindhárom érintett magyar vármegye német nevében szerepel a *burg* szócska. Kis létszáma miatt a térség egyik legveszélyeztetettebb kisebbsége az itt élő magyarság a spontán asszimiláció kérlelhetetlensége következtében. Ezért mind fontosabb megismertetni kultúrájukat, műveltségüket — kölcsönösen — az anyaországgal.

Ez a könyv alighanem egyedülálló mű a maga nemében. Olyan átfogó, szinte minden lényeges jelenségre és történetre reflektáló alkotás, amely egy csapásra kedvelt olvasmánnyá is vált. A kutatók a jól használható, tankönyvszerűen áttekinthető, rendszerezett anyagáért, a laikusok esztétikai élményeket, ismeretterjesztést keresve forgathatják eredményesen. A politikai rendszerváltozással természetesen méginkább közelebb került egymáshoz Magyarország és Ausztria. Napjainkra azonban szinte válaszfut elé érkezett a burgenlandi magyarság: a megmaradás, illetőleg a széthullás, fölmorzsolódás ténye elé.

A könyv missziós útját, különös sugárzását a szerzői bevezető gondolatok is kijelölik, annál is inkább, mert úgy tárgyalja a burgenlandi magyarság történetét az Ausztriához való kerüléstől napjainkig, hogy mintegy tükröt tartva eléjük, hisz kis számú és asszimilációtól sújtott közösségről van szó. Rávilágít az ottani magyarság eddigi elszigeteltségének okaira. De foglalkozik azzal a problémakörrel is, miszerint a burgenlandiak a Kárpát-medencebeli magyar kisebbségek közül egyedül élnek nyugati típusú társadalomban (polgári demokráciában és jóléti államban), átmenetet képezve a távoli nyugati szóróvány magyarság s a másik négy szomszédos országban élő autochton (bennszülött, ősi, törzsökös, eredeti) magyarság helyzete között.

Ismerteti a burgenlandi magyarság története főbb eseményeit, folyamatait, felvázolva a demográfiai és települési jellemzőket, jogi és politikai helyzetüket, művelődési és kulturális lehetőségeiket s az egyházi élet kereteit. A könyv hatalmas forrásanyagra és pontos statisztikai adatokra támaszkodik. Lelkesült tárgyilagosság jellemzi a tényeket nyomozó, rögzítő szerzőt, és ennek révén nyújt hiteles képet.

Szakszerű elemzéséből olyan érdekességeket is megtudhat az olvasó, hogy a magyarok aránya a többséghez képest az elcsatolt Moson vármegyei részben volt a legmagasabb (14,3%), de a térség legjelentősebb városa, Kismarton lakosságának 35%-a volt magyar 1920-ban.



Burgenland tartomány nagy többsége (1920-ban 84,7%-a) katolikus. Ezen belül a magyarság zöme is e felekezethez tartozik, indokolt, hogy a könyv a katolikus egyházzal ezért részletesebben foglalkozik.

A szerző végkövetkeztetése az, hogy a burgenlandi magyarság fennmaradásához elengedhetetlen az anyanyelvi oktatás lehetőségeinek bővítése, a magyaröntudat fejlesztése, a magyarság vállalása. Ehhez programra, értő és felelős vezetőkre lesz szükség, és ebben jelentős az anyanemzet és a tudományos kutatás felelőssége is.

Térképekkel, metszetekkel, táblázatokkal rendkívül gazdagon illusztrált kötetet ajánló bibliográfia és burgenlandi helységnévszótár egészíti ki. A mű tudományos alapozású. Burgenland monografikus igényű összefoglalása minden jelentősebb hazai vizsgálati adatot ismertet, köztük a szerző saját kutatási eredményeit is. Fogalmazásában a nem szakember olvasóra is tekintettel van. A tartalmas, szép kötet széles olvasóközönség számára ajánlható. Nem utolsósorban azoknak is, akik ma még a der-die-das világában is magyarul beszélnek, s majd egyszer magyarul is álmodnak.

*Anonymus Könyvkiadó, Budapest, 1993.*

DR. NAGY ANDOR

Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola  
Eger

## A Zizi Magazinról pedagógusoknak

Jelenünket már számos jelzővel illették, illetik. Ezek között számomra a legszellemesebb a „képkor”, ami a gépkor példája nyomán született. Való igaz. A képek jelentősége a televíziózás, a távolba látás világméretű válásával egyre jelentősebb. A szülészeteken a képernyő sztárja jelenik meg számunkra. A kisgyermek a televízió előtt nő fel, majd az iskolás találkozik vele a tanteremben is. Otthonunkban informál, szórakoztat, öregségünkre sokszor a leg-hűségesebb barát marad. A számítástechnikus monitorját, a videók képernyőjét nézők, a sok-sok képes újság rajongója számára a kép jelentőségét senki nem vitathatja.

Gyermekeink, unokáink beleszülettek a képek világába. Ami nekünk csoda, nekik természetes. Az iskolai ismerenyűjtástól is elvárják, hogy szemléletes, érdekes, élményszerű legyen. Óh, ha Comenius megérhette volna!

Örömmel kell fogadni minden új törekvést, amely a gyermeki kíváncsiság kielégítésére vállalkozik. Különösen akkor, ha úgy teszi azt, ahogy a ma gyermeke kívánja. Kevés szöveg, sok rajz, kép, fénykép, ábra, megannyi élményt adó, gondolkodtató, dolgoztató feladat.

Az Egri Újság mellékleteként 1992-ben megjelent a Zizi Magazin a 7—12 éves korosztály számára. Tartalmában és küllemében egyaránt dicsérendő e vállalkozás, amely játékszásra, szórakozásra invitál.

A júliusi megjelenés előtt információs lapokat küldtek a szerkesztők a gyerekeknek, amelyek jelentős része gondosan kitöltve érkezett vissza. A szerkesztőség jutalma sem maradt el. A legjobbak, a sorsoláson szerencsések helikopteren repülhettek.

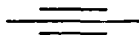
A gyermeki igényeket szolgálhatta így már az első szám is, amely rejtvényeket, minikifestőket, kihúzt, labirintust, szellemes rajzos vicceket, poszttert, hajtogatót, rajzkiegészítőt, szép képeket, jól válogatott írásokat tartalmaz.

A második szám már arról ad többek között számot, hogy 6 megyében kapható egyelőre e gyermekújság, és Zizi-klub szerveződik Egerben az olvasó gyerekek számára.

A harmadik szám jól érzékelteti a fejlődést. Még érdekesebb, igényesebb, az ötleteket, javaslatokat felhasználó szám. A főszerkesztő Slakta Tibor agrionus és a lapmenedzser Kiss Béla társakat keres szerkesztésre, terjesztésre. Hívja, várja a gyermekeket, szülőket, a pedagógusokat a közös alkotó tevékenységre.



Jó lenne, ha ebben az amerikai és nyugati adaptációkat árasztó, drága gyermekkiadványokat terjesztő világban, a gyors meggazdagodást remélő vállalkozók világában, a próbálkozások világában a Zizi Magazin kedvező fogadtatásra lelne! Ha a tanítók, tanárok partnerüket találják meg benne, ha a szülők támogatnák újabb ötleteikkel, javaslataikkal a velünk, gyermekeinkkel készült, de tanítványainknak szánt gyermekújságot!



PÉTER ETELKA  
Petőfi Sándor Általános Iskola  
Gödöllő

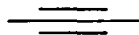
## Megjelentünk!

A Gödöllői Petőfi Sándor Általános Iskola tanulóinak írásaiból és illusztrációiból kötetet jelentettünk meg 1993 februárjában. Címe: *Petőfirka*. Tudomásunk szerint vállalkozásunk egyedülálló. Hogy megjelenhettünk, ahhoz Gödöllő Város Önkormányzata, élén dr. Gémesi György polgármesterrel, továbbá Pest Megye Önkormányzata, valamint a Juhász Gyula Városi Könyvtár nyújtott hathatós segítséget. Tanítványaim és jómagam számára is nagy öröm volt, hogy antológiánk hosszú útkeresés eredményeképpen a pénzhasznoló világban napvilágot láthatott.

Az összeállításban a gyermeki világ, a tiszta hit, az érdeklődés szokásfűsége tükröződik. Az egyszerű szavakkal megformált versekben, társaik vagy önmaguk témáihoz készített illusztrációkban élénk tárul mindennapi életük, gondjaik, az iskola mint fő színtér, a család meghittsége, a bimbózó szerelem, az évszakok örömei, bánatai, az állatok szeretete.

Illesse figyelem, kísértje szeretet írásaikat, rajzaikat! Reméljük, első antológiánkat követi a második, a harmadik..., helyet adva egyre szélesebb körben a tehetségesen írogató ifjúságnak. Ha csak egy versolvasásnyi örömet, érzelmi feltöltődést nyújtott a kötet, akkor már érdemes volt, megérte a fáradságot.

A kötetet a Lino Press Nyomdaipari KFT. (Budapest) dolgozói gondozták.



Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 310-244  
A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szakszervezeti Bizottsága látja el  
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva  
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Szent Ferenc utca 25. Telefon: 310-122  
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.  
A címlapot tervezte: Fischer Ernő  
Megjelent: 5700 példányban  
ISSN 0544—7224  
93-421 — Borgisz Kft., Szeged  
Felelős vezető: Martonosiné Csörtő Brigitta ügyvezető

## A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.  
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népert”, 1969.  
(Előszó: Fischer Ernő — Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.  
(Előszó: Drien Károly — Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.  
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.  
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.  
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.  
(Előszó: Gácsér József — Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.  
(Előszó: Hanga Mária — Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.  
(Előszó: Dobcsányi Ferenc — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.  
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.  
(Előszó: R. Molnár Emma — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

\*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Szent Ferenc u. 25.*